

**DIE EVALUERING VAN PORTUUR-
ONDERSTEUNING IN SKOLE**

deur

HANNELIE SCHOEMAN

Ingedien ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die
graad:

MAGISTER ARTIUM (NAVORSINGSIELKUNDE)

in die

FAKULTEIT GEESTESWETENSKAPPE

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

STUDIELEIER: PROF M J VISSER

(DESEMBER 2004)

DANKBETUIGINGS

My dank en erkenning aan die volgende mense wat gehelp het in hierdie navorsing:

Prof Maretha Visser, baie dankie vir die goeie leiding en ondersteuning tydens die verloop van die projek. Die kritiese intervensies, entoesiasme en vertroue wat u in my gestel het, was 'n voortdurende bron van aanmoediging.

Rina Owen en René Ehlers vir die statistiese verwerkings.

Die skoolhoofde, onderwysers en leerders in die skole van Pretoria wat deelgeneem het aan die projek.

Cecile Schoeman, my geliefde moeder, dankie vir die rekenaarondersteuning, asook die liefde, ondersteuning en aanmoediging deur die jare.

Prof Roelf Prinsloo vir die proeflees, ondersteuning en goeie raad tydens die verloop van die studie.

Aan my Hemelse Vader wat my moed en krag gegee het om die navorsing te doen.

INHOUDSOPGAWE

	BL.
DANKBETUIGINGS	2
OPSOMMING	7
SUMMARY	11
HOOFSTUK 1 INLEIDING, PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN DIE STUDIE	
1.1 Inleiding	14
1.1.1 Die Suid-Afrikaanse jeug in 'n snelveranderende samelewing	15
1.1.2 Hoë-risikogedrag en die MIV/VIGS pandemie	18
1.1.3 Die behoefte aan intervensie en voorkomingsprogramme	20
1.1.4 Portuurhulp vir adolessente	24
1.2 Beskrywing van die portuurondersteuningstelsel wat in die ondersoek gebruik is	26
1.3 Evaluering van die eksperimentele portuurondersteuningstelsel	28
1.4 Doelstellings van die navorsing	30
1.5 Kort oorsig oor elke hoofstuk	30
HOOFSTUK 2 TEORETIESE GRONDSLAE VIR INTERVENSIË	
2.1. Teoretiese raamwerk van die studie	32
2.2 Vlakke van ontleding	35
2.3 Portuurondersteuning in terme van die sisteemteorie	41
2.4 Kernbeginsels van gemeenskapsielkunde waarop die projek bou	45
2.4.1 Bevordering van welsyn	46
2.4.2 Klem op voorkoming eerder as genesing	47
2.4.3 Voorsiening van sosiale ondersteuning	47
2.4.4 Gemeenskapsdeelname en bemagtiging	49
2.4.5 Respek vir menslike diversiteit	50
2.4.6 Gebruik van natuurlike hulpbronne	50
2.5 Opsomming	51

HOOFSTUK 3 PORTUURONDERSTEUNING AS HULPSTELSEL VIR ADOLESSENTE

3.1	Menslike ontwikkeling	52
3.1.1	Adolesente ontwikkeling	53
3.1.2	Fisiese ontwikkeling	55
3.1.3	Kognitiewe ontwikkeling	55
3.1.4	Emosionele ontwikkeling	56
3.1.5	Geloofs- en morele ontwikkeling	56
3.1.6	Sosiale ontwikkeling	57
3.2	Eienskappe van 'n goeie portuurondersteuner	58
3.3	Faktore wat 'n rol kan speel in die effektiwiteit van die portuurondersteuningstelsel	59
3.4	Resultate van navorsing oor die effektiwiteit van portuurondersteuningsprogramme	63
3.5	Omskrywing van portuurondersteuning as hulpstelsel in hierdie navorsing	66
3.5.1	Doelstellings van 'n portuurondersteuningstelsel	66
3.5.2	Seleksie van die portuurondersteuners	68
3.5.3	Opleiding van die portuurondersteuners	68
3.5.4	Die rol van die portuurondersteuners	69
3.5.5	Ondersteuning en terugvoering	70
3.6	Opsomming	71

HOOFSTUK 4 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

4.1	Inleiding	72
4.2	Doel van die navorsing	72
4.3	Navorsingshipoteses	73
4.4	Aksienavorsing en progamevaluering	76
4.4.1	Aksienavorsing	76
4.4.2	Progamevalueringsnavorsing	76
4.4.2.1	Tipes progamevaluering	78
4.4.2.2	Formatiewe evaluering	78

4.4.2.3	Prosesevaluering	79
4.4.2.4	Summatiewe of uitkomsevaluering	79
4.4.2.5	Impakevaluasie	80
4.5	Navorsingsontwerp	81
4.6	Kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsbenaderings	83
4.7	Data-insameling	84
4.8	Die vraelys	85
4.8.1	Demografiese inligting	85
4.8.2	Psigiese welsynskaal	85
4.8.3	Skoolklimaatskaal	86
4.8.4	Persoonlike kontroleskaal	87
4.8.5	Probleemgedragskaal	87
4.8.6	Gerapporteerde vlak van hoë-risiko seksuele gedrag	88
4.8.7	Gerapporteerde vlak van substansmisbruik	88
4.8.8	Funksionering van die portuurhulpstelsel	89
4.9	Steekproef	89
4.10	Prosedure	90
4.11	Data-ontleding	91
4.12	Etiese aspekte van die navorsingstudie	92
4.13	Opsomming	93

HOOFSTUK 5 RESULTATE

5.1	Inleiding	94
5.2	Beskrywing van die eksperimentele en kontrolegroepe	94
5.3	Verskille in veranderlikes	99
5.3.1	Persoonlike kontrole van risiko	101
5.3.2	Probleemgedrag in die skool	103
5.3.3	Psigiese welsyn	106
5.3.4	Skoolklimaat	110
5.3.5	Substansmisbruik	111
5.3.6	Hoë-risiko seksuele gedrag	114
5.3.7	Funksionering van die portuurondersteuningsprogram in skole	117

5.4	Opsomming	120
HOOFSTUK 6 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS		
6.1	Inleiding	121
6.2	Bespreking van die navorsingsresultate	121
6.2.1	Gevolgtrekkings oor die impak van portuurondersteuning in terme van die gestelde hipoteses	122
6.2.2	Gevolgtrekking ten opsigte van leerders se persoonlike kontrole van risiko	123
6.2.3	Persepsie van algemene gedragsprobleme in die skool	124
6.2.4	Psigiese welsyn	125
6.2.5	Ervaring van die skoolklimaat	126
6.2.6	Evaluering van substansmisbruik	126
6.2.7	Evaluering van hoë-risiko seksuele gedrag	128
6.2.8	Funksionering van die portuurondersteuningstelsel	129
6.2.9	Ervaring van die portuurondersteuningstelsel	129
6.2.10	Opsomming van die resultate	130
6.3	Bespreking van beperkings in die navorsing	133
6.4	Aanbevelings wat uit hierdie studie voortvloei	135
6.5	Die bydrae van die studie tot die sielkunde as wetenskap	137
6.6	Opsomming	137
VERWYSINGSLYS		138
AANHANGSEL A: VRAELYS		152

OPSOMMING

Die toenemende voorkoms van hoë-risikogedrag soos substansmisbruik, onveilige seksuele praktyke en geweld in Suid-Afrikaanse skole aksentueer die behoefte aan intervensie en voorkomingsprogramme binne die opvoedkundige sisteem. Hoë-risikogedrag kan in verband gebring word met veranderinge en onsekerhede op gemeenskapsvlak. Die tradisionele waardes en gedragskodes word ondermyn en daar kom nie korrektiewe aksie vanuit die gemeenskap om hierdie gedrag te kontroleer nie.

Die behoefte aan ondersteuning vir adolessente, binne 'n stadium van ontwikkeling en verandering en wie se vermoëns al hoe meer beproef word deur stresfaktore vanuit 'n vinnig veranderende omgewing, word in hierdie studie beskryf. Om aan hierdie behoefte vir ondersteuning te voldoen, is 'n eksperimentele portuurondersteuningstelsel in skole geïmplementeer. Portuurondersteuning behels die voorsiening van inligting aangaande gesonde lewenswyses en hoë-risikogedrag soos substansmisbruik, misdaad en MIV/VIGS-verwante aspekte. Deur portuurondersteuning kan gesonde lewenswyses gemodelleer word en 'n forum vir die bespreking van probleme kan totstand gebring word. Portuurondersteuners kan hul portuurgroep ondersteun in die hantering van probleme en 'n konteks kan geskep word waarin nuwe en gesonder gedragspatrone kan ontstaan. Portuurondersteuning is belangrik omrede die opvoedkundiges en onderwysers nie die groot getal leerders met probleme kan hanteer nie en daar min professionele sielkundige hulp vir leerders in die skole beskikbaar is. Die doelwitte het hoofsaaklik behels die vermindering van hoë-risikogedrag gekoppel aan MIV/VIGS, misdaad en substansmisbruik, asook die bevordering van leerders se psigiese welsyn en 'n verbetering van die sosiale skoolklimaat.

Die portuurondersteuningstelsel is geïmplementeer in vier eksperimentele skole en vier soortgelyke skole was die kontrolegroep. Die betrokke skole is deur middel van 'n gestratifiseerde steekproefmetode geselekteer. In totaal het 2045 respondente tussen die ouderdom van 12 en 21 jaar aan hierdie studie deelgeneem. Die portuurondersteuningstelsel is geëvalueer in terme van 'n voor- en nameting, ten einde vas te stel wat die stelsel se impak op die skole en leerders in die skole was en of hierdie projek in die gestelde doelwitte geslaag het. Die hipotese is gestel dat die portuurhulpstelsel 'n positiewe effek sal hê op die vermindering van hoë-risikogedrag en die bevordering van leerders se psigiese welsyn. 'n Vraelys is as voor- en nameting gebruik ten einde te bepaal of betekenisvolle veranderinge ten opsigte van hoë-risikogedrag, misdaad, skoolklimaat en psigiese welsyn in die skoolsisteem plaasgevind het.

Die eksperimentele en kontrole skoolgemeenskappe is met mekaar vergelyk. Daar is bevind dat betekenisvolle verskille bestaan tussen die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van probleemgedrag in die skool, skoolklimaat, hoë-risiko seksuele gedrag en psigiese welsyn. Leerders se persepsie van gedragsprobleme in die skool het by die eksperimentele groep dieselfde gebly, terwyl die kontrolegroep se metings oor tyd statisties betekenisvol ($p < 0,05$) meer negatief geword het. 'n Statisties betekenisvolle verskil op die 5% vlak van betekenisvolheid is gevind tussen die kontrolegroep se voor- en nameting ten opsigte van leerders se ervaring van die skoolklimaat. Die kontrolegroep se ervaring het meer negatief geword by die nameting, terwyl dit by die eksperimentele groep oor tyd dieselfde gebly het. 'n Statisties betekenisvolle verskil ($p < 0,001$) tussen die eksperimentele en kontrolegroep ten opsigte van die vlak van seksuele ervaring is gevind. In die kontrolegroep was daar meer leerders wat seksueel ervare was in die nameting, terwyl die vlak van leerders se seksuele ervaring dieselfde gebly het in die eksperimentele groep. Daar was verder 'n betekenisvolle toename ($p < 0,001$) in die vlak van seksuele aktiwiteit die laaste 30 dae in die kontrolegroep, maar nie in die eksperimentele groep nie. Dit impliseer dat die intervensie 'n voorkomende effek het wat die normale tendens van meer seksueel betrokke raak met ouderdom, verbreek. Meer as 60% van die leerders het hul vriende

as seksueel ervare beskou. Die waargenome groepsnorm het oor 18 maande dieselfde gebly vir die eksperimentele groep, terwyl dit betekenisvol ($p < 0,001$) verhoog het by die kontrolegroep. Verder het leerders in die eksperimentele groep se psigiese welsyn nie verswak tydens die nameting nie, terwyl die kontrolegroep beduidend ($p < 0,05$) verswak het. Geen statisties beduidende verskil is egter tussen die voor- en nametings gevind vir substansmisbruik en leerders se gevoel van persoonlike kontrole nie.

Hoewel baie ander veranderlikes 'n rol kan speel in die veranderinge, kan die gevolgtrekking gemaak word dat die portuurondersteuningstelsel moontlik 'n voorkomende effek in die skole gehad het. Die studie het verder aangetoon dat ongeveer twee derdes van alle leerders bewus was van die stelsel en ongeveer 40% het gebruik gemaak daarvan. Die portuurstelsel is oor die algemeen as positief geëvalueer en die grootste probleme het verband gehou met die implementering en organisering van die stelsel, asook die konfidensialiteit van inligting.

Uit die navorsing word aanbevelings gemaak ten opsigte van die verbetering van projek implementering. Indien verhoogde samewerking vanaf die skoolpersoneel tydens die implementering van die intervensie verkry kan word, kan die portuurondersteuningstelsel beter funksioneer en 'n groter impak in skole bewerkstellig.

Ten slotte is dit belangrik dat intervensieprogramme doeltreffend in skole bemark word, ten einde optimale funksionering te fasiliteer.

SLEUTELWOORDE

Portuurondersteuningstelsel

Portuurondersteuners

Sosiale ondersteuning

Programevaluering

Uitkomsmeting

Sisteemteorie

Psigiese welsyn

Hoë-riksogedrag

MIV/VIGS-voorkoming

Substansmisbruik

SUMMARY

The rising rates of high-risk behaviours, such as substance abuse, unsafe sexual practices and violence in South African schools, have accentuated the need for intervention and prevention programmes in the education system. High-risk behaviour is related to changes and uncertainties at community level. The traditional values and behavioural codes are undermined and there is no corrective action from the community to control this behaviour. This study describes the need for support of adolescents, who are in a state of development and change and whose abilities are increasingly being tested by stress factors from a rapidly changing environment.

To meet these needs for support, an experimental peer support programme was implemented in schools. Peer support involves the provision of information about healthy lifestyles and high-risk behaviour, such as substance abuse, crime and HIV/AIDS-related aspects. Through peer support, healthy lifestyles can be modelled, and a forum for the discussion of problems established. Peer supporters can assist their peers in dealing with problems and a context can be created in which new and healthier behavioural patterns can develop. Peer support is important because educators and teachers are unable to manage the large number of learners who are experiencing problems and schools offer limited professional psychological support to learners. The objectives mainly entailed the prevention of high-risk behaviour related to HIV/AIDS, crime and substance abuse, as well as the enhancement of learners' psychological well-being and the social climate in schools.

The peer support system was implemented in four experimental schools and four similar schools served as a control group. The schools involved were selected by means of a stratified sampling method. A total amount of 2045 respondents between the ages of 12 and 21 years participated in this study. The peer support system was evaluated in terms of a pre and post-measurement in order to determine the impact of the system on the schools

and learners in the schools, and to determine whether the set objectives have been achieved. The hypothesis was that the peer support system would have a positive effect in reducing high-risk behaviour and improving the psychological well-being of learners. A questionnaire was used as a pre and post-measurement tool to determine whether there had been significant changes and/or improvements regarding high-risk behaviour, crime, school climate and psychological well-being in the school system.

The experimental and control school communities were compared. Significant differences were found between the experimental group and the control group in terms of behavioural problems in the school, school climate, high-risk sexual behaviour and psychological well-being. Learners' perception of problem behaviour in the school remained unchanged in the experimental group, whilst the control group's measurements became statistically significantly ($p < 0,05$) more negative over time. A statistically significant difference at the 5% significance level was found between the control group's pre and post-measurements regarding learners' experience of the school climate. The control group's experience had become more negative at post-measurement, whilst the experimental group's experience had remained unchanged over time. A statistically significant difference was found between the experimental and control groups ($p < 0,001$) in respect of the level of sexual experience. The number of sexually experienced learners in the control group had increased at post-measurement, whilst the level of learners' sexual experience had remained constant in the experimental group. Furthermore, a significant increase ($p < 0,001$) was found in the level of sexual activity among the control group during the last 30 days, but not in the experimental group. This implicates that the intervention has had a preventative effect that counters the normal tendency of increased sexual activity with age. More than 60% of learners viewed their friends as sexually experienced. The perceived group norm for the experimental group remained the same over 18 months, whereas a significant increase ($p < 0,001$) was found in the control group. No decrease was found in the psychological well-being of learners in the experimental group at post-measurement, whereas that of the control group had decreased significantly ($p < 0,05$). No statistically significant

differences were found for substance abuse and personal control of risk among learners.

Although many other variables could play a role in these changes, the conclusion can be made that the peer support system probably had a preventative effect in schools. The study further indicates that approximately two thirds of all learners had been aware of the system and about 40% had used it. The peer system was generally evaluated as positive and the biggest problems were related to the implementation and organization of the system, as well as the confidentiality of information.

Recommendations have been made regarding the improvement of project implementation.

If enhanced co-operation from school staff can be obtained during implementation of the intervention, the peer support system could function better and a bigger impact in schools could be achieved.

In conclusion, it is important that intervention programmes be promoted efficiently in schools in order to facilitate optimal functioning.

KEY WORDS

Peer support system

Peer supporters

Social support

Adolescents

Programme evaluation

Outcome measure

Systems Theory

Psychological well-being

High-risk behaviour

HIV/AIDS-prevention

Substance abuse

HOOFSTUK 1

INLEIDING, PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN DIE STUDIE

1.1 Inleiding

In 'n komplekse veranderende Suid-Afrika, heers daar tans ander ekonomiese, sosiale, kulturele en politieke werklikhede as enkele jare gelede. Gevolglik word elke generasie adolessente gekonfronteer met toenemend moeiliker keuses, probleme en uitdagings. Adolessente vorm 44% van die totale bevolking in Suid-Afrika – bykans 18 miljoen (Dickson-Tetteh & Ladha, 2000).

Die verwysing na adolessente het in die Suid-Afrikaanse konteks bepaalde politieke en kulturele konnotasies, vanweë die groep se prominensie in die politieke stryd gedurende die laaste aantal jare van die vorige eeu. Die mobilisering van jongmense in die stryd teen die apartheidsbeleid van rasse-diskriminasie, het meegebring dat hulle 'n instrumentele rol in die politieke verwickelinge gespeel het. Die geskiedenis van apartheid het verdere nagevolge gehad, wat vandag nog baie jongmense affekteer. Die ongelykheid en diskriminasie wat deur die apartheidsbeleid veroorsaak is, het tot gevolg gehad dat die meerderheid swart gemeenskappe en plattelandse areas nog steeds onderontwikkeld is met 'n gebrek aan hulpbronne. “This resulted in poor access to health services, limited and racially biased access to education and training; limited employment opportunities with resultant high unemployment rates for the majority of young people” (Dickson-Tetteh & Ladha, 2000, p. 2). Hierdie kwesbare sektor van die Suid-Afrikaanse bevolking is dus tradisioneel verwaarloos en hulle spesifieke gesondheidsbehoefte is nie in die verlede aangespreek in die verskillende kinder/jeuggesondheids- en volwasse gesondheidsprogramme nie. Adolessente is 'n hoë-risikogroep vir 'n wye reeks van gesondheidsprobleme. Seksuele gesondheidsgedrag is een van die hoofoorsake vir dood en

gebreke, seksueel oordraagbare siektes, MIV/VIGS, ongewenste swangerskappe, swangerskap-verwante komplikasies en dwelmmisbruik. Adollesente gaan verder gebukkend onder die risiko van fisiese- en psigiese trauma wat die gevolg is van seksuele mishandeling/misbruik, vorme van fisiese geweld en ongelukke (Dickson-Tetteh & Ladha, 2000).

Adollesente (ongeveer 12 tot 22 jaar) verkeer in 'n periode van psigiese- en fisiese ontwikkeling, waar hul dikwels verward is oor hul waardes ten opsigte van moraliteit, seksualiteit en vriende. Volgens Erikson se teorie word die adollesente fase gekenmerk deur 'n **identiteitskrisis** (Louw, Van Ede & Louw, 1998). Adollesente verkeer in 'n ontwikkelings stadium wat ontdekking en eksperimentering met verskeie lewenswyses behels. Adollesente benodig liefde en leiding om waardes te vorm waarmee hulle identifiseer, wat in hul beste belang is, sowel as in die belang van diegene rondom hulle (Van der Merwe, 1996).

Gedurende die spesifieke tydperk waartydens adollesente reeds betrokke is by die uitdaging om onafhanklikheid en volwassenheid te bereik (intrapsigiese ontwikkeling), word hul hanteringsvaardighede en vermoëns al hoe meer belas deur stresfaktore uit die eksterne omgewing (Morris, Leach, Radebaugh, Colby & Johnson, 1987).

1.1.1 Die Suid-Afrikaanse jeug in 'n snelveranderende samelewing

Thom (in Louw et al., 1998) is van mening dat adollesente in Suid-Afrika 'n baie moeilike taak het ten einde die voortdurend veranderende omstandighede waarin hul leef baas te raak, soos byvoorbeeld gekenmerk deur veranderinge in terme van rolle, gedragsnorme, ideologieë en waardes. Olivier, Greyling en Venter (1997, p. 25) skryf soos volg hieroor: "Circumstances are changing at a tempo which leaves us astounded, possibly somewhat fearful, but definitely uncertain."

Die beskikbaarheid van substansies soos alkohol en dwelms, die verbroekeling van gesinstrukture en die veranderinge in geleenthede is slegs

'n paar van die stresfaktore uit die onmiddellike omgewing waarmee adolessente gekonfronteer word. In reaksie op stresfaktore kan adolessente neig na risikogedrag soos onder andere geweld, vorms van misdaad, alkohol- en dwelmmisbruik, asook die deelneem aan onveilige seksuele praktyke. Dit kan op hul beurt adolessente se fisiese gesondheid, ontwikkeling, skoolprestasie, asook emosionele welsyn nadelig beïnvloed. Jack (in Plant & Plant, 1992, p. 115) meld die volgende: "Risk-taking and experimentation during adolescence are considered normal behaviour because they help adolescents achieve independence, identity and maturity." Jack het egter ook opgemerk dat risikogedrag een van die hoof-oorsake is van sterftes wat onder adolessente voorkom.

Leerders en hul onderwysers beskou substansmisbruik in die provinsie van Gauteng, asook onder sommige ouers, as 'n groot probleem (Visser, 2001). Substansmisbruik soos alkohol en dwelms kom teen 'n hoë frekwensie onder adolessente voor. Navorsing het aangetoon dat alkohol die mees algemene dwelmmiddel was wat deur jongmense gebruik word. 'n Suid-Afrikaanse studie ten opsigte van adolessente risikogedrag het byvoorbeeld bevind dat 53,2% van respondente in die steekproef gemeld het dat hul alkohol (ongeveer een of twee drankies) gebruik, terwyl 15,4% oormatige drankgebruik (meer as vyf drankies per geleentheid) getoon het tydens die vorige veertien dae van deelname aan die studie (Fisher, Ziervogel, Chalton, Leger & Robertson, 1993). 'n Situasië-analise is ook uitgevoer in die Pretoria-omgewing met groepe van sekondêre skoolleerlinge. 'n Steekproef van 873 sekondêre skoolleerders vanuit vyf skole in die Pretoria-omgewing (Visser, 2001), het aangetoon dat 16% alkohol en dwelms gebruik en 10% het aangedui dat hulle alkohol oormatig gebruik (meer as vyf alkoholiese drankies per geleentheid). Die gebruik van alkohol blyk deel te wees van die waargenome portuurgroepsnorme in hierdie omgewing, want 27% van die leerders beskou die gebruik van alkohol as aanvaarbare gedrag en 60% is van mening dat van hul vriende alkohol gebruik. Die Massachusetts Jeug Risiko gedragsopname het verder bevind dat ongeveer die helfte van alle Amerikaanse skoolgaande kinders, ten minste een keer in hul lewe 'n onwettige dwelmmiddel gebruik het. Hierdie selfde studie het aangetoon dat

een uit tien leerders marijuana gebruik het nog voor hul die ouderdom van dertien jaar bereik het; een derde van die leerders het hierdie dwelm dertig dae voor hierdie opname uitgevoer is, gebruik en meer as een tiende van leerders het marijuana gedurende hierdie tydperk op die skoolgronde gebruik (Massachusetts, 1995). Vanuit 'n meer onlangse skoolopname deur die Suid-Afrikaanse Gemeenskaps Epidemiologiese Netwerk van Dwelmgebruik, waarin 6 000 leerders van graad 8 en 11 in 39 skole in die Kaapstad-omgewing deelgeneem het, is bevind dat die hoogste voorkoms van substansmisbruik onder die graad 11 manlike groep voorgekom het. Vyftig persent leerders het verder huidige alkoholgebruik gerapporteer en 36% het oormatige drankgebruik (meer as vyf drankies per geleentheid) aangedui (Parry, 1998). In 'n streekproef van 300 adolessente in die Gauteng en Limpopo provinsies het 50% van die leerders in die plattelandse gebied huidige alkoholgebruik aangemeld. In die stedelike gebied het 68% vroulike respondente huidige alkoholgebruik, hoofsaaklik wyn gerapporteer en mans het hoofsaaklik moutbier (80%), sterk drank en tuisgemaakte drank (67%) gebruik. Alkohol was gebruik in die geselskap van vriende om te sosialiseer (Weir-Smith, 2001). In die skoolstudie deur Parry (1998) is daar verder bevind dat 3% van die graad 8 en 16% van die graad 11 seuns huidige gebruik van dagga gerapporteer het, terwyl 1,6% en 5,7% van hierdie ouderdomsgroepe respektiewelik die gebruik van mandrax gerapporteer het. Weir-Smith (2001) het gemeld dat dwelms wat oor die toonbank te koop is, veral gewild is onder vroue (63% in die plattelandse gebied en 53% in die stedelike gebied), terwyl marijuana hoofsaaklik deur mans gebruik is (82% mans in die plattelandse gebied en 71% in die stedelike gebied).

Alkohol- en dwelmgebruik speel 'n rol by hoë-risiko seksuele gedrag en vorm 'n bedreiging vir adolessente se algemene gesondheid. Substansmisbruik belemmer adolessente se vermoë om verantwoordelike keuses te maak aangaande seksuele praktyke en kontrasepsie, wat hul risiko verhoog ten opsigte van onbeplande swangerskap, seksuele teistering en MIV/VIGS-infeksies. Seksuele aktiwiteite onder adolessente is gewoonlik onbepland en kom dikwels voor na alkohol- en dwelmmisbruik (Jessor, Donovan & Costa,

1996). Newcomb en McGee (1989) het ook bevind dat vroeë blootstelling aan alkohol, die risiko van latere kriminele gedrag verhoog.

In agtergeblewe gemeenskappe van Gauteng kan substansgebruik, asook hoë-risiko seksuele praktyke beskou word as deel van die aanvaarde lewenstyl in hierdie gemeenskappe (Visser, 2001). Sodanige gemeenskappe ervaar sosio-ekonomiese probleme, probleme met geweld en misdaad, sowel as probleme met die opvoeding van hul kinders. Dit blyk dat daar 'n hoër geneigdheid tot MIV/VIGS in gemeenskappe is waar daar armoede, vinnige verstedeliking, werkloosheid, ongeletterdheid, 'n gebrek aan toegang tot gesondheidsdienste, 'n minderwaardige sosiale posisie van vroue, taal- en kulturele diversiteit, misdaad en politieke onstabieleit voorkom (Beeld, 19/04/2000). Die algemene bevinding dat gebeure in die omgewing 'n ernstiger effek het op mense met beperkte toegang tot gesondheids- en ondersteuningshulpbronne, is ook hier van toepassing. Die huidige omvang van hoë-risikogedrag onder die jeug kan in verband gebring word met veranderinge en onsekerhede op gemeenskapsvlak. Dit blyk ook dat die tradisionele waardes en gedragskodes, veral in stedelike gebiede ondermyn word en dat daar nie korrektiewe aksie vanuit die gemeenskap kom om hierdie gedrag te kontroleer nie (Hickson & Mokhobo, 1992).

1.1.2 Hoë-risikogedrag en die MIV/VIGS pandemie

Die gevolge van MIV-infeksie is 'n belangrike gebied van navorsing, veral in terme van die implikasies vir adolessente (DiClemente, 1992). Die noodsaaklikheid van intervensieprogramme om die voorkoms van MIV/VIGS te bekamp, blyk ook uit verskeie ondersoeke onder jongmense as hoë-risikogroep, waarin bevind is dat 'n groot persentasie skoolgaande jeug seksueel aktief is, maar hulself nie teen die oordrag van MIV beskerm nie (Fisher, Roberts & Blignaut, 1992; Campbell & MacPhail, 2002). "Hoewel die leerders oor basiese kennis van MIV/VIGS beskik, sien hulle nie VIGS as 'n persoonlike bedreiging nie, verstaan hulle nie hoe die oordrag van die virus plaasvind nie en neem hulle nie die gevaar van die siekte in ag in die lewenstylkeuses wat hulle maak nie" (Visser, 2001, p. 6). 'n

Gemeenskapsopname wat in 'n gebied naby Johannesburg uitgevoer is, het bevind dat MIV voorkoms 0,2% en 8% was vir onderskeidelik seuns en dogters van die ouderdom vyftien jaar, 11% en 47% vir twintigjarige mans en vrouens en 39% en 58% vir mans en vrouens van die ouderdom vyf en twintig jaar, respektiewelik (Williams, MacPhail & Campbell, 2000). Data verkry vanaf fokusgroepe het verder aangetoon dat vlakke van waargenome risiko onder die bogenoemde groep laag was en dat onbeskermd seksuele praktyke algemeen voorkom, wat bydraende faktore is tot die verspreiding van MIV/VIGS (MacPhail & Campbell, 2000).

In 'n studie deur Visser (2001) het 35% van sekondêre skoolleerlinge aangedui dat hul seksueel aktief was. Die risiko om MIV/VIGS op te doen, kan dus wesenlik wees, omrede 21% van die seksueel aktiewe leerders aangetoon het dat hul al meer as een seksuele maat gehad het en 31% het aangedui dat hul nie kondome gebruik het met hul laaste seksuele omgang nie.

Ongeveer vier miljoen gevalle van seksueel oordraagbare siektes kom jaarliks in Suid-Afrika voor waarvan meer as die helfte van hierdie infeksies voorkom onder adolessente en jong volwassenes (Dickson-Tetteh & Ladha, 2000). Verskeie redes bestaan waarom veral adolessente blootgestel is aan seksueel oordraagbare siektes. Afgesien van fisiologiese kwesbaarheid, is adolessente baie ontvanklik vir portuurgroepsdruk, hulle toon ook 'n geneigdheid om betrokke te raak in risikogedrag, is minder in staat om veilige seksuele praktyke te onderhandel en ondervind probleme met toegang tot gesondheidsinligting en dienste (Dickson-Tetteh & Ladha, 2000). "There is a clear gap between what people know to be HIV protective behaviour and what they do" (Dickson-Tetteh & Ladha, 2000, p. 4).

Campbell en MacPhail (2002) het verder bevind dat geslagsrolidentiteit en gedeelde waardes 'n sleutelrol speel in hoë-risiko seksuele gedrag. "Young peoples' sexual encounters were negotiated within a context where dominant social norms of masculinity portrayed young men as conquering heroes and macho risk-takers in the sexual arena, and where the social construction of

femininity predisposed women to use the responses of passivity or fruitless resistance in the face of male advances” (Campbell & MacPhail, 2002, p. 3). Binne hierdie konteks, vind seksuele omgang dikwels plaas onder kondisies van emosionele druk en/of fisiese dwang op jong vroue. ‘n Suid-Afrikaanse studie onder die jeug deur Dickson-Tetteh en Ladha (2000) het aangetoon dat 28% van vroulike respondente al onderwerp was aan gedwonge seks. Dit blyk dat baie adolessente seksuele dwang as ‘n roetine deel van ‘n verhouding beskou. Hierdie bevindinge stem ooreen met ‘n groot verskeidenheid literatuur wat aanbeveel dat die bemagtiging van jong vroue ‘n belangrike voorvereiste is vir veiliger seksuele gedrag onder jong mense (Campbell & MacPhail, 2002).

Gemeenskappe kan makliker gemobiliseer word ten opsigte van hul mees dringende behoeftes soos voedsel en skooling. Huidiglik word substansmisbruik, ander vorme van hoë-risikogedrag en MIV/VIGS nog nie as die belangrikste probleme in hierdie gemeenskappe beskou nie, daarom is hulle nog nie gemobiliseer om hierdie probleme te bestry nie (Visser, 2001). Volgens Sherriffs (1997) is die Suid-Afrikaanse gemeenskap se reaksie op die implikasies van die dreigende epidemie baie apaties. Hoewel verskeie programme al aangebied is om MIV onder jong mense te voorkom, is daar nog nie voldoende aanduidings dat die programme effektief is om gedrag te verander nie.

Die huidige navorser is egter van mening dat daar aanduidings is dat daar toenemende bekommernis bestaan onder ouers en onderwysers ten opsigte van die hoë voorkoms van alkohol- en dwelmmisbruik, depressie, misdaad, geweld, asook MIV/VIGS-verwante hoë-risikogedrag by adolessente. Voorkomingsprogramme in die skool is dus noodsaaklik.

1.1.3 Die behoefte aan intervensie en voorkomingsprogramme

Die toenemende voorkoms van hoë-risikogedrag (Fisher, Ziervogel, Chalton, Leger & Robertson, 1996) aksentueer die behoefte aan intervensie en voorkomingsprogramme binne die opvoedkundige sisteem. Hoë-risikogedrag

is dikwels verwant aan persoonlike kwessies in die lewens van adolessente, wat aangespreek kan word indien daar aan hierdie adolessente leiding, ondersteuning of 'n gedragsmodel voorsien word. Die navorser is van mening dat die instelling van intervensie- en voorkomingsprogramme in skole in lyn is met die doelstellings van die Nasionale Jeugbeleid, asook artikel 18 van die Verenigde Nasies Konvensie op die regte van 'n kind. Die Jeugbeleid berus op 'n reeks wesenlike waardes en beginsels. Die waardes soos verskans in die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika 1996, vorm die grondslag waarop die Nasionale Jeugbeleid berus. Die Nasionale Jeugbeleid stel die volgende doelwitte in die vooruitsig: “.. a future for all young women and men in South Africa which is free from racial and gender discrimination in promoting a democratic, united peaceful and prosperous society where young women and men are able to participate fully in economic, social, cultural and spiritual life” (Departement Kriminologie, UNISA, 2002).

Die aanname word gemaak dat hierdie visie slegs verwesenlik kan word deur onder andere die voorkoming van hoë-risikogedrag onder die jeug. Volle deelname deur alle jong mans en vroue om die geleentheid te benut wat heropbou- en ontwikkelingsprogramme hulle bied, impliseer die aanmoediging van onafhanklikheid, innovasie en eie-inisiatief by die jeug.

Praktiese riglyne om die probleme van die jeug binne hierdie konteks aan te spreek kan as volg geformuleer word (Riglyne aangepas uit Warby, 2000) :

- Jong persone het ondersteuningstrukture nodig. Die gemeenskap moet meer by gevalle betrokke raak waar kinders hulp nodig het en/of sonder heenkome is. Die vigs-epidemie laat baie kinders wees agter sodat hulle sonder 'n rolmodel grootword, dit kan weer daartoe bydra dat hulle hul wend tot sosiaal onaanvaarbare gedrag en misdaad om te oorleef;

- Veral jongmense het liefde en aanvaarding nodig. Hulle het behoefte aan 'n positiewe, ondersteunende persoon (byvoorbeeld 'n eweknie of portuurondersteuner) wat na hom/haar sal luister sodat hy/sy bewus word dat hul êrens behoort, wat ook simbolies kan wees van aanvaarding;
- Positiewe rolmodelle moet deur ouers, onderwysers, portuurondersteuners, kerkgroepe en ander volwassenes daargestel word om jeugdige leiding te gee en in hulle beste belang op te tree; en
- Ondersteuningsnetwerke soos 'n portuurondersteuningstelsel kan in die skool en/of gemeenskap gestig word waarmee adolessente positief kan identifiseer. Sogenaamde portuurondersteuningstelsels kan ook gebruik word as 'n meganisme om adolessente gedrag positief te beïnvloed.

Verder het Suid-Afrika in 1995, die “Verenigde Nasies Konvensies” ten opsigte van die regte van 'n kind, (persoon onder die ouderdom van 18 jaar), goedgekeur. Artikel 18 van hierdie Konvensie stipuleer dat 'n kind/jongmens toegang behoort te hê tot inligting wat hom of haar sal help om sy of haar fisiese en emosionele welsyn te bevorder (Departement Kriminologie, UNISA, 2002). Kinders en jongmense het dus onder andere die reg tot opvoeding ten opsigte van seksualiteit en VIGS-verwante aspekte, asook die reg op portuurhulp, leiding en ondersteuning.

Die vinnige verspreiding van die MIV-epidemie, veral onder adolessente, het daartoe gelei dat programme fokus op intervensies wat bewustheid verhoog en bydra tot positiewe gedragsverandering onder adolessente. Sulke intervensies sluit in media veldtogte, lewensvaardighede en portuuropvoeding (Dickson-Tetteh & Ladha, 2000).

Die sukses van die portuurondersteuningstelsel wat in hierdie navorsing geëvalueer word, is in ooreenstemming met die Nasionale Kommissie vir Spesiale Behoeftes in Opvoedkunde en Opleiding en die Nasionale Komitee

vir Opvoedkundige Ondersteuningsdienste se standpunt dat die sentrale uitdaging van opvoeding, die identifisering en aanspreek van die diverse behoeftes van die totale populasie van leerders is. Aansluitend hierby word die minimalisering, verwydering en voorkoming van struikelblokke, ten einde effektiewe leer te bevorder, nagestreef. “Enabling mechanisms need to be developed to ensure that the curriculum becomes responsive to the needs of all learners and that the additional support is provided to those who need it” (Departement van Onderwys, 1997, p. 2).

“Spesiale behoeftes” in onderwys verwys na spesifieke behoeftes wat die individu of sisteem mag hê of spesifieke gebreke in die sisteem, wat aangespreek moet word. Spesiale behoeftes kom dikwels voor as gevolg van struikelblokke binne die leeromgewing, die onderwysstelsel en die breër sosiale konteks. Alle leerders kan permanent of tydelik, struikelblokke tot leer en ontwikkeling ervaar. “Spesiale behoeftes” en ondersteuningsdienste het vroeër geneig om te fokus op die lewering van hoogs gespesialiseerde intervensies wat gemik was op ‘n beperkte aantal individue in hoofsaaklik stedelike gebiede, terwyl probleme in die opvoedkundige sisteem self, selde aangespreek is (Departement van Onderwys, 1997).

Struikelblokke kan voorkom as gevolg van die persoonlike omstandighede van die leerder self, of as gevolg van omstandighede binne die leerproses, binne die opvoedkundige sisteem of binne die breër sosiale, ekonomiese en politieke konteks. Die sleutel tot die voorkoming van struikelblokke is die effektiewe monitering van en voorsiening in die verskeie behoeftes van die leerder populasie en van die sisteem as ‘n geheel.

Effektiewe onderrig word fundamenteel beïnvloed deur die beskikbaarheid van opvoedkundige hulpbronne om aan die behoeftes van ‘n gemeenskap te voldoen. In Suid-Afrika veral bestaan daar onvoldoende leer- en ondersteuningsentrums en ander fasiliteite om aan die opvoedkundige behoeftes van die populasie te voldoen. In die meeste gevalle word onvoldoende voorsiening gekoppel aan ander ongelykhede in die gemeenskap soos byvoorbeeld plattelandse of stedelike ongelykhede, asook

ongelykhede voortspruitend uit diskriminasie op grond van geslag, ras, taal en gestremdheid (Departement van Onderwys, 1997).

Die oorkoming en voorkoming van hierdie struikelblokke, moet behels 'n reeks meganismes wat die behoeftes van die leerders en die breër gemeenskap erken en poog om daaraan te voldoen.

1.1.4 Portuurhulp vir adolessente

Portuurgroepsdruk is baie sterk by adolessente en gee aanleiding tot negatiewe sowel as positiewe gedrag (Louw et al., 1998). Die verskynsel van portuurgroepsdruk bied egter die moontlikheid om deur middel van portuurondersteuningstelsels 'n positiewe ingreep op adolessente se gedrag te maak.

Portuuroopvoeding is gebaseer op die aanname dat die portuurgroep die belangrikste invloed het op jongmense se houdings, waardes en seksuele gedrag. Adolessente sal meer waarskynlik hul gedrag verander as hul sien dat gewilde en betroubare lede van die portuurgroep hul gedrag verander (Dube & Wilson, 1995).

Studies het aangetoon dat jongmense dit dikwels moeilik vind om oor probleme en gevoelens met volwassenes te praat en dat hulle meer bereid is om probleme met vriende te bespreek en raad vanaf vriende te aanvaar, as van professionele persone of ander volwassenes (Effendi & Commys, 2001; Kaya en Mabetoa, 1997). "Young people are often more likely to understand and trust one another than adults, and are united by common cultural interests (e.g. music) which can be harnessed for peer educational goals with the proviso that a degree of adult involvement is necessary for programme sustainability" (Campell & Foulis, 2002, p. 345). Sodoende word daar 'n weg geopen vir die implementering van portuurondersteuning. Volgens Topping (1996) staan die portuurondersteuner 'n beter kans om waarlik tot die portuurgroep deur te dring en 'n impak op hulle gedrag te hê. Basiese houdings teenoor en kennis ten opsigte van byvoorbeeld seks, word vanaf die

portuurgroep verkry. Die portuurgroep se menings en persepsies is vir die adolessent belangrik en hul goedkeuring en aanvaarding word hoog op prys gestel.

Die portuurgroep kan dus effektief hulp en bystand aan eweknieë bied weens hul gemeenskaplike kennis van die lewens, konteks, probleme, beperkinge en alternatiewe opsies wat vir die groep beskikbaar is. Balk (1995) meld dat portuurverhoudinge oor die algemeen 'n positiewe effek het op adolessente gedrag en ontwikkeling.

'n Portuurondersteuningstelsel kan gebruik word om sommige struikelblokke waarna in paragraaf 1.1 verwys is, te oorkom en leerders se behoeftes aan onder andere sosiale ondersteuning, begrip, gevoel van menswaardigheid, aanvaarding en dus algemene welsyn te bevredig. Die portuurondersteuningstelsel wat in hierdie studie geëvalueer word, bestaan uit 'n aantal hoërskoolleerders, beter bekend as portuurondersteuners wat met basiese ondersteunings- en voorligtingsvaardighede toegerus is en wat binne 'n bepaalde verwysingsraamwerk optree, wat daarop gemik is om hul vriende te ondersteun en behulpsaam te wees om die algemene eise van die lewe te hanteer. In so 'n stelsel word kulturele diversiteit erken en intervensie fokus op die individu in konteks en nie slegs op die individu in isolasie nie.

Die portuurondersteuningstelsel wat in die eksperimentele skole geïmplementeer is, funksioneer as meganisme wat binne die skool gestruktureer is ten einde die leerders behulpsaam te wees om sekere van die bestaande struikelblokke wat hulle ondervind, uit die weg te ruim. Dit poog ook om die kapasiteit van die skoolsisteem te optimaliseer ten einde aanverwante struikelblokke te verminder en te voorkom en ook om die ontwikkeling van 'n effektiewe leeromgewing te bevorder. Die eksperimentele ondersteuningstelsel poog verder om by te dra tot die ontwikkeling van 'n geïntegreerde sisteem, met 'n reeks dienste wat saamwerk om aan die behoeftes van alle leerders te voldoen. "Support services can play a fundamental role in ensuring that all learners have equal access to the

education system and are able to participate optimally in the learning process” (Departement van Onderwys, 1997, p. 3).

Portuuroopvoeding en -ondersteuning is belangrik omrede onderwysers nie die groot getal leerders se behoeftes en probleme kan hanteer nie. In die huidige onderwysbedeling is die Onderwys hulpsentrum afgeskaf en is daar min professionele sielkundige hulp vir leerders in die skole beskikbaar. Die bestaande hulpstelsel konsentreer op die opleiding van onderwysers as primêre hulpgewers, wat leerders met ernstige probleme na professionele persone soos sosiale werkers en sielkundiges kan verwys (Departement van Onderwys, 1997). Omdat die onderwysers baie ander verpligtinge het, kom hierdie hulpstelsel nie werklik tot sy reg nie en is daar in die praktyk baie min hulp vir leerders beskikbaar. Deur jong mense daarenteen met basiese ondersteunings- en voorligtingsvaardighede deur middel van ‘n portuurhulpstelsel toe te rus, dien dit as ‘n essensiële bemagtigingsproses wat kan help in die ontwikkeling van algemene lewensvaardighede en hanteringsmeganismes.

1.2 Beskrywing van die portuurondersteuningstelsel wat in die ondersoek gebruik is

‘n Portuuroopvoedings- en ondersteuningstelsel is in 2002 in ‘n paar eksperimentele sekondêre skole in die Tshwane-omgewing geïmplementeer as ‘n gesamentlike poging van die Departement Sielkunde aan die Universiteit van Pretoria en die Departement Onderwys in Tshwane-Suid. Vier skole was by die projek betrokke, waarvan tien leerders per skool (Graad 8 – 11) geselekteer is en as ondersteuners opgelei is om aan hul maats hulp en bystand te bied. Studente van die Universiteit van Pretoria was betrokke by die opleiding en ondersteuning van die portuurondersteuners in hul onderskeie skole.

Die doel van die portuurondersteuningstelsel was om:

- ‘n Positiewe verandering in die sosiale skoolklimaat te bewerkstellig;

- 'n Bydrae te lewer tot die vermindering van hoë-risikogedrag geassosieer met MIV/VIGS en substansgebruik;
- 'n Moontlike afname in misdaad en geweld in skole te bewerkstellig; en
- Emosionele welsyn van adolessente te bevorder.

Portuurondersteuning word gebou op die beginsels van sosiale ondersteuning en verwys na 'n interpersoonlike transaksie. Volgens Plug, Louw, Gouws en Meyer (1997), kan ondersteuning gedefinieer word as die voorsiening in behoeftes van ander persone. Verder dui dit op die verskaffing van 'n ondersteunende klimaat, aanmoediging, advies, aanvaarding en goedkeuring aan 'n ander persoon. Duffy en Wong (1996) definieer sosiale ondersteuning as die uitruil van hulpbronne byvoorbeeld emosionele vertroosting tussen twee individue, waartydens die verskaffer met hulpbronne ten doel het om die welsyn van die ontvanger te bevorder. Sosiale ondersteuning is van kardinale belang vanweë die voortdurende veranderings wat plaasvind in verskeie sisteme soos gemeenskappe, skole en selfs binne die individu as 'n sisteem. McLaughlin (1999) is van mening dat die aantreklikheid van portuurondersteuning geleë is in die prosesse van voorligting en ondersteuning, wat die belangrikheid van die ontwikkeling van goeie verhoudings, gebaseer op vertrouwe, luistervaardighede en respek, beklemtoon.

Die ondersteuningstelsel is ongestruktureerd gehou vanweë die diversiteit van behoeftes, waardes, gelowe, kulture, sosio-ekonomiese agtergronde en gedragspatrone in die gemeenskappe waarin die stelsel geïmplementeer moes word. Die oogmerk was om die portuurondersteuners wat die leerders, die kultuur en die gemeenskap ken, te bemagtig om binne die gestelde riglyne aktiwiteite te ontwikkel wat aan die behoeftes van leerders in die skool kon voorsien. Sodoende kon die kultuur en verwagtings van die omliggende gemeenskap geïnkorporeer word in die program en die skool en die portuurondersteuners kon die geleentheid kry om eienaarskap van die

program te aanvaar en ook self te besluit oor die rol van die portuurondersteuners (Visser, Small, Gradwell, Louw, Manasoe, Fauconnier, Kleinot, Louria, Roper, Stark & 2002).

1.3 Evaluering van die eksperimentele portuurondersteuningstelsel

Die portuurondersteuningstelsel wat in die ondersoek gebruik is, is geëvalueer op grond van die gemeenskapsielkundige beginsels, asook vanuit die sistemiese perspektief. Volgens Becvar en Becvar (1996) word 'n gesonde sisteem beskou om so te funksioneer dat sy doelstellings bereik word (byvoorbeeld vermindering in hoë-risikogedrag en die oplos van die identiteitskrisis).

Die evaluering van die program het gefokus op die skoolkonteks in sy geheel. Probleme wat leerders ervaar en hoë-risikogedrag van adolessente kan slegs verstaan word binne die konteks waarin dit voorkom. Hoë-risikogedrag kan dus gesien word as 'n simptome van 'n disfunksionele sisteem. Dit wil sê min akkommodasie en min kommunikasie vind tussen die onderskeie sisteme en subsisteme plaas. Die aanname kan gemaak word dat 'n sisteem prosesse en gedrag onderlê, waarvan verandering in een element (intervensie) al die ander elemente (adolessente) en dus die sisteem as 'n geheel (skoolgemeenskap) kan beïnvloed. Dit impliseer dat indien daar 'n positiewe verandering plaasvind ten opsigte van die sosiale skoolklimaat, kan dit bydra tot 'n vermindering in hoë-risikogedrag.

Die veld van progamevaluering het tegelykertyd met die geestesgesondheidsbeweging en opvoedkundige hervorming in Amerika ontwikkel (Patton, 1997). In Suid-Afrika is progamevaluering nog 'n onderontwikkelde veld en is daar nog relatief min progamevaluering gepubliseer. Tot onlangs het progamevaluering ook 'n beperkte rol in die sosiale beleidsontwikkeling en dienslewering gespeel. As gevolg van die verandering in die sosio-politiese konteks, is daar egter tans 'n groter aanvraag vir progamevaluering in die ontwikkeling van sosiale programme en beleid (Potter in Visser, 2001).

Volgens Smith en Glass (in Neuman, 1997) kan programmevaluering gedefinieer word as die proses deur middel waarvan waarde-beoordelings, gebaseer op bewyse, tot stand gebring word. Die volgende definisie beskryf die verskillende fasette van programmevaluering: “Program evaluation is the systematic collection of information about the activities, characteristics and outcome of programs to make judgments about the program, improve the program effectiveness and/or inform decisions about future programming” (Patton, 1997, p. 23).

In hierdie navorsing word die portuurondersteuningstelsel wat onlangs in skole in die Tshwane-omgewing geïmplementeer is, geëvalueer ten einde te bepaal of die stelsel daarin geslaag het om die gestelde doelwitte te bereik. Die doel van die portuurondersteuningstelsel was die moontlike voorkoming en vermindering van hoë-risikogedrag gekoppel aan substansmisbruik, misdaad en MIV/VIGS in skole. Dit het verder gepoog om 'n positiewe verandering in die sosiale skoolklimaat te bewerkstellig en die emosionele welsyn van adolessente te bevorder.

Literatuur vanaf die middel 1960's het daarop gedui dat portuurondersteuning net so effektief kan wees ten opsigte van sekere probleme, as wat voorligting en ondersteuning deur professionele persone is (Effendi & Commys, 2001). 'n Studie onderneem deur Wassef, Mason, Lassiter Collins, O'Boyle en Ingham (1996) ten opsigte van skoolgebaseerde ondersteuningsgroepe het aangetoon dat programdeelnemers die program as positief en waardevol beskou het. Verbetering in skoolbywoning, akademiese prestasie, interpersoonlike vaardighede en emosionele welsyn is gerapporteer. In 'n soortgelyke studie, is bevind dat vrywillige deelnemers in skoolgebaseerde portuurondersteuningsgroepe, behulpsaam was in die vermindering van adolessente se emosionele- en gedragsprobleme (Wassef, Mason, Lassiter Collins, van Haalen & Ingham, 1998). Eggert, Seyl en Nicholas (1990) meld dat mense in ondersteunende sosiale omgewings beter daaraan toe was as diegene wat nie die ondersteuning gehad het nie. Irwin en Vaughn (1988, p.

3) meld dat: “the promotion of healthy adolescent development is fostered by a prolonged supportive environment with graded steps toward autonomy.”

Daar is dus bewyse in die literatuur dat portuurondersteuningsprogramme bygedra het tot die bevordering van adolessente ontwikkeling.

1.4 Doelstellings van die navorsing

In die huidige navorsing word ondersoek ingestel na die sukses van ‘n portuurhulpstelsel in sekondêre skole, binne die Suid-Afrikaanse konteks. Die huidige ondersoek word gemotiveer deur die uitgangspunt dat die portuurondersteuningstelsel poog om die bestaande hulpbronne in die skool te vermenigvuldig en om ‘n ondersteunende klimaat binne die skool te vestig.

Die doel van hierdie navorsing is dus om die impak van ‘n portuurondersteuningstelsel by vier skole in die Pretoria-omgewing, eksperimenteel te ondersoek.

In die lig van genoemde omstandighede is ‘n uitkomsevaluering gedoen deur leerders van die skole waar die program geïmplimenteer is, in ‘n kwasi-eksperimentele ontwerp te betrek en te bepaal of daar verskille tussen leerders in die eksperimentele groep en leerders in die kontrolegroep is ten opsigte van hoë-risikogedrag en sielkundige welsyn. (‘n Prosevaluering waarin die implementering van die stelsel ondersoek is, is in ‘n ander projek beskryf).

1.5 Kort oorsig oor elke hoofstuk

Hierdie studie bestaan uit ses hoofstukke en word vervolgens kortliks uiteengesit.

In hoofstuk 1 is die motivering en agtergrond verskaf vir die huidige studie. Die behoefte aan ondersteuning vir adolessente, wat in ‘n stadium van ontwikkeling en verandering verkeer en wie se hanteringsvaardighede en

vermoëns al hoe meer beproef word deur addisionele stresfaktore vanuit 'n vinnig veranderende omgewing, word beskryf. Om aan hierdie behoeftes te voldoen is 'n eksperimentele portuurondersteuningstelsel in vier sekondêre skole geïmplementeer, wat in hierdie navorsing geëvalueer word. Hierdie navorsing het ten doel om die effektiwiteit en impak van die portuurondersteuningstelsel te ondersoek.

In hoofstuk 2 word gemeenskapsielkunde en die sistemiese teorie as teoretiese grondslag vir die portuurondersteuningstelsel en navorsing bespreek. Die sisteemteoretiese uitgangspunte word breedvoerig bespreek, waarna die ondersteuningstelsel in terme van die kernbeginsels van gemeenskapsielkunde en die sisteemteorie gekonseptualiseer word.

In hoofstuk 3 word portuurondersteuning as hulpstelsel vir adolessente beskryf en bestaande navorsing word aangehaal. Die rol van die portuurondersteuners in die skool, asook die doelstellings van die stelsel word bespreek. Daarna word adolessente ontwikkeling en die eienskappe van effektiewe portuurondersteuningstelsels en portuurondersteuners bespreek.

In hoofstuk 4 word die navorsingshipoteses, navorsingsontwerp, metodologie, steekproef en etiese aspekte van die studie uiteengesit. 'n Kwasi-eksperimentele meervoudige metingsontwerp word gebruik om verskille voor- en na die implementering van die program te ondersoek.

In hoofstuk 5 word die resultate bespreek en die hipoteses word getoets. In hoofstuk 6 word die resultate bespreek en die gevolgtrekkings en aanbevelings wat verkry is, uiteengesit. Aanbevelings word ook gemaak ten opsigte van effektiewe metodes vir die uitvoer van portuurondersteuningsprogramme.

HOOFSTUK 2

TEORETIESE GRONDSLAE VIR INTERVENSIE

In hierdie hoofstuk word gemeenskapsielkunde met die sisteemteorie as integrale komponent, as onderbou vir die portuurondersteuningstelsel soos van toepassing in die huidige navorsing bespreek. Daar word ook aangedui hoe die sisteemteorie kan bydra tot die begrip van komplekse prosesse wat tussen adolessente en die skoolsisteem plaasvind, asook in die fasilitering van verandering in hoë-risikogedrag, emosionele welsyn en die sosiale skoolklimaat. Die beginsels van die gemeenskapsielkunde word toegepas in die konseptualisering en beskrywing van die funksionering van die portuurondersteuningstelsel in skole.

2.1 Teoretiese raamwerk van die studie

Die sisteemteorie het 'n lang ontwikkelingsgeskiedenis as 'n interdisiplinêre epistemologiese raamwerk (Capra, 1997). Bateson (1979) beskryf 'n epistemologiese raamwerk as die stel reëls waarvolgens 'n navorser die aard van die realiteit definieer. Deur die sisteemteorie se epistemologiese raamwerk kan die navorser bepaalde waarnemings oor die gemeenskap maak, asook prosesse en patrone bestudeer as benaderde beskrywing van die realiteit.

Die sisteemteorie word gebou op 'n verskeidenheid aannames en eienskappe van sisteme wat veral in die natuurwetenskappe waargeneem is, maar ook oortuigend in sosiale sisteme gebruik kan word (Bateson, 1979; Capra, 1997). Binne die algemene sisteemteorie of eerste-orde kubernetika word die rol van die navorser volgens Miller en Miller (1992) gesien as waarnemer van die prosesse wat buite hom/haar gebeur en word die prosesse wat in die gemeenskap plaasvind, beskryf. Die navorsingsposisie wat die outeur in hierdie studie inneem, behels dus dié van 'n waarnemer wat buite staan en na binne kyk. Alhoewel die navorser oor 'n eie verwysingsraamwerk beskik

en die vrae wat gevra word bepaal, word daar gepoog om as buitestaander 'n evaluering van die portuurstelsel te doen.

Die sisteemteoretiese perspektief word beskou as 'n toepaslike raamwerk waarbinne die onderhawige navorsing gekontekstualiseer kan word. Hierdie benadering beklemtoon die veelvuldige kontekstuele invloede op menslike gedrag en die konsep van resiprositeit tussen die individu en die omgewing (Lombard, 1992). Resiprositeit of sirkulariteit word geïllustreer deur die individu wat deur die sisteem/omgewing beïnvloed word, maar die individu beïnvloed op sy beurt ook die sisteem. Volgens Bateson (1979) is die elemente in 'n lewende sisteem met mekaar in interaksie en word voortdurend deur mekaar beïnvloed. Dit is dus 'n dinamiese proses wat voortdurend herhaal word. Hierdie interaksie vorm 'n sirkulêre proses sodat 'n terugvoeringslus van uitset na inset gevorm word. Hanson (1995, p. 58) beskryf terugvoering as "the ability of a system to reintroduce output as input" en dit is die proses waarin 'n sisteem instandgehou word. Terugvoer kan positief of negatief wees. Positiewe terugvoer lei tot verandering in die sisteem en negatiewe terugvoer dra by tot geen verandering in die sisteem nie, maar die handhawing van die "status quo".

Sirkulêre oorsaaklikheid staan teenoor liniêre oorsaaklikheid. Liniêre oorsaaklikheid impliseer 'n reglynige verband tussen twee veranderlikes. Liniêre oorsaaklikheid neem aan dat A die oorsaak van B is, wat weer C veroorsaak het. Die liniêre denkwysse ten opsigte van hoë-risikogedrag onder adolessente, oriënteer die waarnemer om op diskrete oorsaak-gevolg verhoudings te konsentreer en om oor oorsaaklike verbande te hipotetiseer. Sirkulêre oorsaaklikheid stel voor dat by lewende sisteme, verandering in een element al die ander elemente in die sisteem beïnvloed, sowel as die sisteem as geheel. By sirkulêre denke lei B en C terug na A en beïnvloed die hele gebeurtenis. Inligting word uitgeruil tussen A, B en C wat aandui dat interaksie plaasvind. Die kern konsep is wederkerigheid van invloed (Becvar & Becvar, 1996).

Die formule $B=F(P, E)$ wat deur Kurt Levin ontwikkel is ten opsigte van die oorsake van 'n probleem vind hierby aansluiting. Hierdie formule beteken dat gedrag (B) 'n funksie (F) is van die interaksie tussen die persoon (P) en omgewing (E). Individuele gedrag maak in 'n mindere mate sin wanneer dit in isolasie waargeneem word. Die gedrag van 'n leerder binne die skoolopset sal in 'n mindere mate begryp word, omrede die leerder se gedrag slegs betekenis het as deel van die omliggende omgewing (Levine & Perkins, 1997). Die funksionering van die portuurondersteuningsprogram in skole sal vereis dat portuurondersteuners hulle gedrag aanpas volgens die konteks van die sosiale opset en sisteme waarvan hul deel is. Probleme in die skole kan dus nie beskou word as inherent aan individue nie, maar eerder as probleme ten opsigte van die individu se aanpassing binne hierdie konteks. Dit is belangrik dat gedrag binne die spesifieke konteks begryp moet word. Hanson (1995, p. 19) definieer konteks as: "emergent wholes in groups of two or more inter-related parts." In die huidige studie is die konteks die interaksies en transaksies tussen leerders, portuurondersteuners en onderwysers van spesifieke skole in verskillende gebiede. Fourie (1996) meld dat kontekstualisering die identifisering van verhoudingspatrone (geheelbeeld) behels, wat nie in individuele dele gesien kan word nie. Die fokus van die sisteemteoretiese perspektief is dus op die geheel en nie die gefragmenteerde dele van die sisteem nie.

Sisteemteorie stel die navorser in staat om dus te fokus op die sirkulêre interaksie van die mens en sy/haar omgewing in die geheel. Die omgewing kan beskou word as 'n stel inmekaar-passende egosentriese strukture, wat mekaar wederkerig beïnvloed en uiteindelik die ontwikkelende adolessent beïnvloed. Hierdie strukture kan gesien word as kontekste of sisteme wat nie in isolasie funksioneer nie, maar interafhanklik van mekaar is. 'n Sisteem kan gedefinieer word as enige twee of meer dele wat op so 'n wyse verwant is aan mekaar, dat verandering in een deel al die ander dele beïnvloed en/of verander (Hanson, 1995). French en Bell (1978) definieer die konsep van 'n sisteem as 'n interafhanklikheid of 'n interaksie van komponente of dele (subsisteme) en 'n identifiseerbare geheel.

2.2 Vlakke van ontleding

Individue funksioneer binne veelvuldige vlakke. Hul lewens word sterk beïnvloed deur sogenaamde vlakke van verhoudings, wat weer op hul beurt deur individue beïnvloed word. Individue, gemeenskappe en vlakke van verhoudings tussen hulle, is interafhanklik (Dalton, Elias & Wandersman, 2001).

Hierdie vlakke kan ook gedefinieër word deur gebruik te maak van Urie Bronfenbrenner (1979) se teorie van die ekologie van menslike ontwikkeling, wat die interaksies en werking van inmekaar-passende sisteme beklemtoon. Die omgewing word in vier vlakke beskryf, waarin die hoër vlakke die laer vlakke insluit. Die vlakke is:

- **Die mikrosisteem** – wat verwys na verhoudings/interaksies tussen mense met hul daaglikse omgewing, soos byvoorbeeld die gesin, skool, portuurgroep, klaskamer, werksopset of groepsisteem (met ander woorde die bewerkstelling van sosiale ondersteuningsnetwerke);
- **Die mesosisteem** – beskryf die interaksie wat plaasvind tussen adolessente- en verskeie mikrosisteme (byvoorbeeld sosiale programme wat verskeie mikrosisteme raak, asook die skool- en gesinsisteme wat sosiale- en kognitiewe ontwikkeling ten doel het);
- **Die eksosisteem/supra-sisteem** - beskryf die eksosisteem van gemeenskappe of 'n versameling van gemeenskappe soos regeringsorganisasies, geloofsorganisasies en die opvoedkundige sisteem; en
- **Die makrosisteem/supra-nasionale sisteem** – hierdie is die algemene kulturele norme of gemeenskaplike geloofsoortuigings en sosiale verwagtinge waarin ander subsysteme funksioneer

(gemeenskapsisteem). 'n Sisteem is altyd deel van die groter sisteem waarmee dit in interaksie is.

In hierdie studie is dit die portuurondersteuners wat as veranderingsagente optree met die doel om gunstige veranderinge binne die skoolsisteem te fasiliteer.

Ekwilibrium en integrasie is twee sleutelkonsepte wat verwys na die dinamiek van 'n sisteem of gemeenskap. "Equilibrium refers to the state of balance among the social forces in a community, with the assumption that some forces are in opposition to each other" (Fourie, 1996, p. 14). Daar kan konflik ontstaan onder individuele doelwitte, asook tussen individuele- en kollektiewe doelwitte wat die ekwilibrium her-rangskik. Hierdie ekwilibrium beteken balans, maar is in 'n toestand van veranderlikheid eerder as staties. Met ander woorde, wanneer die ekwilibrium versteur word, moet dit herstel word of 'n ander vlak van balans moet gekry word (Becvar & Becvar, 1996).

Twee belangrike prosesse van integrasie is die interne werking van die sisteem en die handhawing van sy grense met ander sisteme (Blocher, 1987). Die dinamiek van 'n gemeenskap vind tergelykertyd op verskeie vlakke plaas en dit verteenwoordig veranderende toestande van ekwilibrium oor 'n tydperk. Indien 'n gemeenskap gedefinieer word as 'n interafhanklike populasie wat gemeenskaplike gebied en belangstellings deel, dan moet sekere prosesse bestaan om konflikterende belange te versoen en gemeenskaplike aangeleenthede te handhaaf, indien die gemeenskap oor 'n tydperk as 'n sosiale sisteem wil voortbestaan (Fourie, 1996). So kan 'n leerder byvoorbeeld deel wees van gesin-, skool- en gemeenskap-subsisteme. Dit impliseer nie vanselfsprekend dat al die lede van hierdie sisteme in staat is om saam te werk of selfs duidelik en effektief met mekaar te kan kommunikeer nie. Die ekwilibrium kan versteur word en 'n portuurondersteuner word benodig om oor die sistemiese grense heen uit te reik, om sodoende binne meer as een subsisteem te werk ten einde individue, die skool en hulpdienste met mekaar te verbind. Hierby word bedoel dat 'n portuurondersteuner die individu help om probleme te hanteer, wat 'n effek

oor subsisteme heen kan hê. Die klem word dus geplaas op die subtiële invloed wat portuurondersteuners op hul maats kan hê. Hul kan hul maats laat beter voel wat hulle interaksiepatrone kan verander. Adollesente word gekonfronteer met verskeie probleme, portuurdruk en emosionele trauma, wat hul eie stresshanteringsvaardighede en hulpbronne kan oorskry en dus meer kwesbaar maak vir hoë-risikogedrag. Portuurondersteuners kan 'n rol speel in die uitbreiding van die portuurgroep se persoonlike hulpbronne en kan sodoende emosionele welsyn bevorder en 'n voorkomende effek hê op risikogedrag.

Die integrasie van subsisteme bring ons uit by die konsep van homeostase. Alle sisteme poog om 'n mate van gebalanseerdheid te behou. Homeostase behels 'n selfregulerende proses wat stabiliteit/interne balans in 'n sisteem in stand hou en dit beskerm teen afwykings en veranderinge (Becvar & Becvar, 1996). Dit behels dus die mate waarin die sisteem 'n dinamiese ekwilibrium rondom sekere sentrale sake handhaaf en die tegnieke waarvan gebruik gemaak word om die ekwilibrium te herstel wanneer dit in gevaar gestel word. In die skoolopset verwys homeostase na die neiging van die skool om 'n sekere vorm van verhouding in stand te hou en om meganismes of stappe te neem ten einde hierdie verhoudingsvorme te beskerm teen verandering. Hierdie meganismes wat gebruik word verskil van sisteem tot sisteem en handhaaf die ooreenkoms, deur die reëls wat hul verhouding definieër te aktiveer. Reëls gee uitdrukking aan die waardes en toepaslike rolgedrag in die sisteem en word bepaal deur kenmerkende verhoudingspatrone in 'n sisteem. Dit dien verder as hekwagter vir inligtingvloei in en uit die portuurondersteuningsstelsel ten opsigte van byvoorbeeld gedrag wat nie konsekwent is met die portuurgroep se waardes nie. Die reëls bepaal ook die grense van 'n sisteem. Grense tussen subsisteme is onsigbaar, maar dit is belangrik aangesien dit die mate en tipe kontak tussen die lede (byvoorbeeld adollesente, portuurondersteuners, ouers en onderwysers) van verskillende subsisteme bepaal. Die grense moet sterk genoeg wees om die subsisteme toe te laat om effektief te funksioneer en ook om dit teen onnodige beïnvloeding van ander sisteme te beskerm, maar nie té sterk wees sodat die subsisteme geïsoleer word van ander groepe nie.

Die sistemiese perspektief voorsien 'n geskikte raamwerk ten einde die konsepte van persoonlike- (selfkonsep/selfvertroue/lewenstevredenheid) en interpersoonlike prosesse (verhoudings met vriende, gesinslede, gemeenskapslede), asook die resiprokale prosesse tussen mense en hul omgewing te begryp.

Kasiram (1995) beskou die skool as 'n werklike-lewe ekologiese eenheid, wat 'n aangewese bymeakaarkomplek is vir die beoefening van 'n sistemiese benadering om vennootskappe tussen subsisteme te bou. Dit kan voorkoming en probleemoplossing ten doel hê. Die skool as organiseringsopset bied veral goeie geleenthede vir sosiale ondersteuningsprogramme. Die rede hiervoor is dat skole gemoeid is met die welsyn, opvoeding en ontwikkeling van kinders.

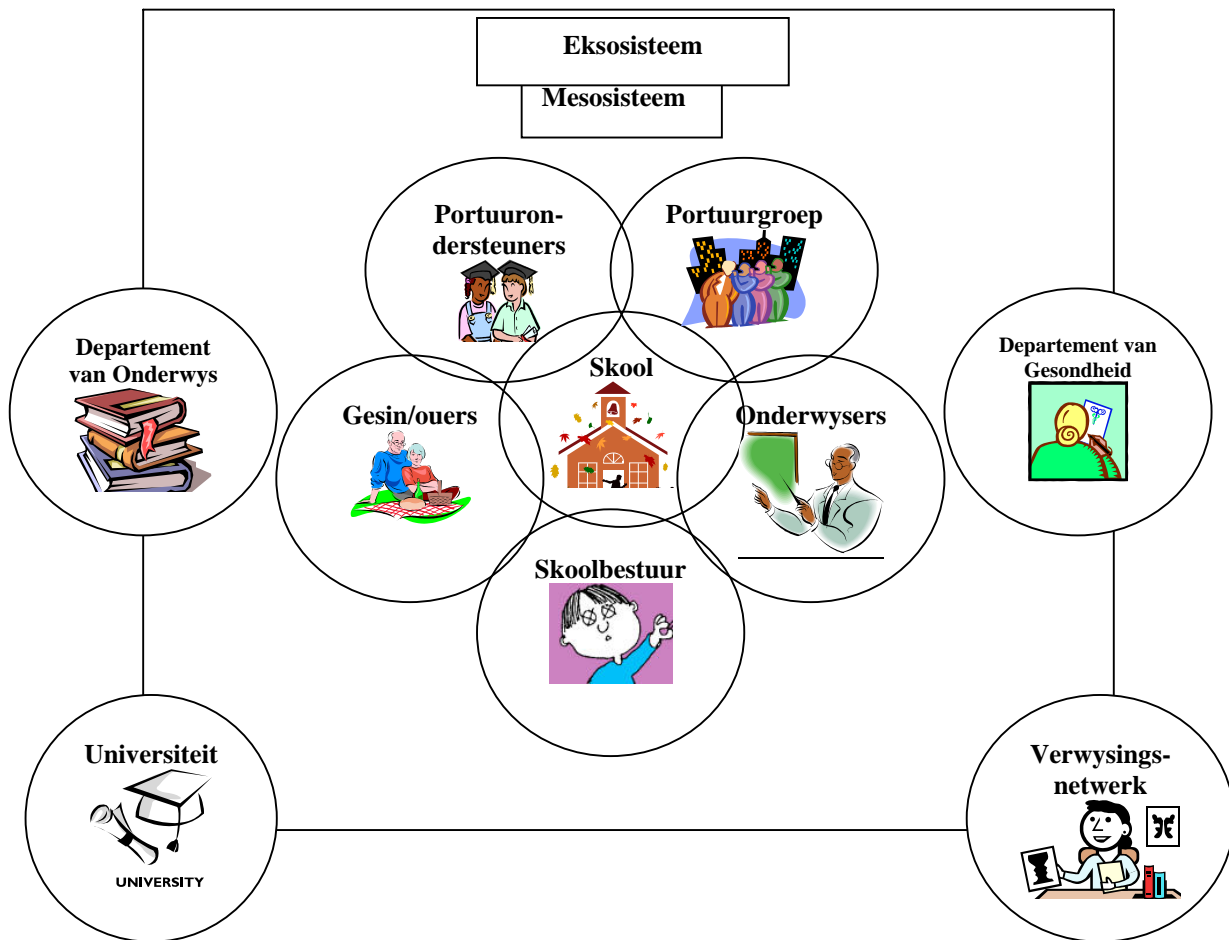
Die jeug bring 'n groot deel van hul dag deur binne die skoolopset en 'n groot deel van hul sosiale netwerk kan bestaan uit die skoolportuurgroep (Bö, 1994). Tydens adolessensie kan sulke ondersteuningsprogramme hoogs effektief wees, omrede jongmense 'n ondersteuningsnetwerk buite die gesinsverband ontwikkel, begin om emosionele intieme verhoudings te ontwikkel en belangrike verandering in sosiale identiteit ondergaan (Vaux, 1988). Dus, indien betekenisvolle portuurondersteuningseffekte bereik wil word, word verandering op 'n breër vlak van sosiale organisasie as slegs op die vlak van die individu in nood, sterk aanbeveel (Visser & Moleko, 2002).

Tydens die konseptualisering van portuurondersteuning vanuit 'n sistemiese perspektief, is dit belangrik dat intervensies plaasvind op die mees toepaslike vlak ten einde die heersende probleme aan te spreek. Indien probleme voorkom op 'n mikrosistemiese vlak, sal intervensie dienooreenkomstig gemik wees op die skool, gesin of adolessent. Intervensie op die mesosistemiese vlak, sal fokus op die versterking van vennootskappe tussen die skool en die gesin. Eksosistemiese intervensies se teiken sal wees sosiale agentskappe, die gemeenskap en die beskikbaarheid van verwysingsbronne. Makrosistemiese intervensies sal fokus op die identifisering van

disfunksionele beleid, waardes en wetgewing (Kasiram, 1995). Capra (1997) beskryf lewende organismes/sisteme as deel van 'n geïntegreerde geheel, waar al die dele interafhanklik is en deel vorm van groter wordende netwerke wat onderling verbind is. "An outstanding property of all life is the tendency to form multi-levelled structures of systems within systems" (Capra, 1997, p. 28). Komplekse lewende sisteme kan georganiseer word in verskillende hiërargiese vlakke waarvan elke vlak beskik oor verskillende reëls, prosesse en eienskappe. Op elke vlak is dit dan moontlik om 'n sisteem te definieer, met elke sisteem wat bestaan uit 'n subsisteem en deel vorm van 'n supra-sisteem. "Since living systems at all levels are networks, we must visualize the web of life as living systems (networks) interacting in network fashion with other systems (networks)" (Capra, 1997, p. 35). Alhoewel die funksionering van 'n sisteem, meer as die som van sy subsisteme impliseer, is dit belangrik om die intervensie te fokus op 'n spesifieke vlak binne die sisteem, ten einde maksimale impak te bewerkstellig.

Ten einde portuurondersteuningstelsels se doeltreffendheid te bevorder, word daar gefokus op die mikro-, meso- en eksosisteme soos vervolgens bespreek sal word.

Figuur 1: Konseptualisering van die portuurondersteuningsnetwerk



Veelvuldige vlakke van faktore moet in ag geneem word in beide die begrip van die funksionering van sisteme en die beplanning van aksies/intervensies.

In terme van Bronfenbrenner (1979) se teorie, kan 'n portuurondersteuningstelsel as volg gekonseptualiseer word:

- Die skoolsisteem kan in verskeie subsisteme verdeel word, byvoorbeeld onderwyser – onderwyser; onderwyser – leerders; onderwyser – ouers; leerders – leerders; leerders – ouers en skoolbestuur subsisteme. Die huidige studie fokus op die vlak van die leerders as 'n groep en hul onderlinge verhoudings;
- Deur 'n portuurondersteuningstelsel word 'n nuwe subsisteem, naamlik die portuurondersteuners, binne die portuurgroep gevorm, ten einde interaksie op 'n versorgende wyse met die portuurgroep te kan hê;

- Die sisteme word gekoppel deur die individuele jongmense wat gelyktydig deel is van verskeie van hierdie sisteme en ook in kontak is met persone in die verskillende sisteme. Portuurondersteuning sal egter beïnvloed word deur die vertroue wat daar bestaan tussen die studente-sisteem en die onderwyser-sisteem, asook deur hul houdings met betrekking tot kommunikasie tussen die sisteme;
- Die fasiliteerders van die Universiteit en die Departement Onderwys is deel van die eksosisteem wat 'n belangrike rol speel in die totstand bring van die portuurondersteuning subsisteem, asook die effektiwiteit daarvan en bystand bied in die bewerkstelling van kommunikasie met die ander subsisteme;
- Ander rolspelers in die gemeenskap is die hulp-organisasies soos gesondheids- en geestelike gesondheidspraktisyns. Hulle vorm 'n verwysende netwerk om hulp aan adolessente te voorsien; en
- Op 'n makro-vlak het beleide, organisatoriese strukture asook die kultuur, waardes en betekenis (wat 'n rol speel in geloofsisteme en gedragspatrone), 'n impak op die portuurondersteuningstelsel. Indien die gemeenskap nie oortuig is of glo in die waarde van die portuurondersteuningsisteem nie, sal dit 'n impak hê op die ondersteuning van die eksosisteem, asook op die interaksie binne die skoolsisteem en interaksie met die portuurondersteuners.

Ten einde 'n effektiewe portuurondersteuningstelsel in skole totstand te bring, is dit dus noodsaaklik dat al hierdie sisteme betrokke moet wees om die funksionering van die portuurondersteuningsgroep in skole te ondersteun (Visser et al., 2002).

2.3 Portuurondersteuning in terme van die sisteemteorie

Die sistemiese metateorie dien as basis vir portuurvoorligting en -ondersteuning. Volgens Becvar en Becvar (1996), word 'n gesonde sisteem beskou as 'n sisteem wat sodanig funksioneer dat dit die sisteem se eie doelstellings kan bereik. Binne die skoolsisteem kom verskeie risikogedrag onder leerders voor soos alkohol- en dwelmmisbruik, diefstal, onbeskernde seksuele praktyke en geweld. 'n Subsisteem vanuit die skoolsisteem, soos die portuurondersteuningstelsel kan daartoe bydra dat die welsyn van leerders in die skool ontwikkel en bevorder word.

Hierdie doelstellings verwys byvoorbeeld na die portuurondersteuningstelsel se vermoë om so te funksioneer dat hoë-risikogedrag verminder en adolessente se emosionele welsyn bevorder word. "The purpose of a community is made up of the goals that community members set for their collective efforts. The functions of the community are the achievements of community processes in fulfilling these goals. Community purposes and functions may change and this refers to community dynamics" (Fourie, 1996, p. 13). Indien 'n portuurondersteuner daarin slaag om die sisteemdinamiek te verander, word veranderinge wat elke lid van daardie sisteem affekteer, gestimuleer. In terme van die sistemiese teorie beteken dit dat die dienste van 'n portuurondersteuner deel sal vorm van die skoolsisteem. Die portuurondersteuner as veranderingsagent is rekursief gekoppel aan die sisteem en vorm saam 'n self-korrigerende kubernetiese sisteem. Met ander woorde, hulle vorm saam 'n lewende sisteem wat regulerend is deur aan te pas by 'n aanhoudend veranderende omgewing. Die balans van die sisteem word beïnvloed deur 'n portuurondersteuner (veranderingsagent) ten einde verandering in die sisteem (ander elemente byvoorbeeld hoë-risikogedrag en emosionele welsyn) teweeg te bring. Dit word gedoen deur een deel van die sisteem te verander wat verandering in die verhoudings tussen ander dele fasiliteer, omrede al die dele resiprokaal aanmekaar verwant is. Deur terugvoering of inligting in die sisteem terug te plaas, word die verskil tussen die huidige en ideale vlakke van funksionering uitgelig, wat sodoende bydra tot 'n wanbalans binne die sisteem. Dit wil sê die portuurondersteuners ('n klein groepie in die skool) kan 'n invloed op adolessente se gedrag uitoefen en sodoende 'n impak hê op die groter sisteem. Die rol van die

portuurondersteuners dui verder daarop dat hul geleer word om na mekaar te luister, mekaar inligting te gee en te ondersteun. Die portuurondersteuners word opgelei binne 'n sisteem waarin hul verskeie vaardighede aanleer wat aangewend kan word om bewustheidsvlakke onder adolessente en die groter skoolsisteem te bevorder. Portuurondersteuners kan verder 'n voorbeeld stel vir hul portuurgroep, verskeie vaardighede demonstreer en adolessente met probleme ondersteun. Die portuurondersteuners as subsisteem kan deur hulp en raad te voorsien, dien as grense ter beskerming van adolessente en kan ook emosionele welsyn en gesonder gedrag fasiliteer.

'n Gesonde sisteem beskik verder oor die volgende prosesdimensies (aangepas uit Becvar & Becvar, 1996):

- Wettige bron van outoriteit;
- Stabiele reëlsisteem wat geformuleer is;
- Stabiele, konsekwente versorgingsgedrag;
- Die stel van doelwitte, waarnatoe die gemeenskap, skool en adolessente kan strewe;
- Onderhandeling en akkommodasie ten opsigte van die onderskeie ontwikkelingsvlakke waarin die lede (byvoorbeeld adolessente) van 'n sisteem verkeer; en
- Buigsaamheid en aanpasbaarheid ten einde ontwikkelingsuitdagings en krisisse te akkommodeer.

Daar word nie slegs op die individu gefokus nie, maar op die skool- of gemeenskapkonteks in sy geheel. Probleme wat adolessente ervaar en hoë-risikogedrag kan slegs verstaan word as daar gekyk word na die sisteem waarin dit ontstaan. Die adolessent wat risikogedrag openbaar kan op sy/haar eie verander, maar dit verander nie die hele sisteem nie. Dit kan

egter die langtermyn verandering beïnvloed – as die bron van die probleem, naamlik risikogedrag binne die sisteem aangespreek word om die hele groep te help en strukturele verandering tot gevolg hê wat standhoudend is. Strukturele verandering kan bewerkstellig word deur byvoorbeeld ontspanningsfasiliteite tot stand te bring, asook 'n veilige omgewing vir gespreksvoering te skep waartydens adolessente geleentheid kry om hul stories te vertel, ondersteuning te ontvang en moontlike oplossings tot hul probleme kan ontdek. Die ideaal is dus dat die hele groep op die langeduur gehelp word, omrede daar nie tans hulpsisteme vir die individue bestaan nie.

Die portuurondersteuningstelsel strewende daarna om 'n positiewe verandering in die sosiale skoolklimaat en omgewing teweeg te bring en het verder ten doel om:

- Ondersteuning in die **hantering** van probleme, trauma en krisis te bied;
- **Hulp** en **leiding** aan die portuurgroep op verskeie gebiede te voorsien; en
- Meer geskikte **vaardighede** te demonstree (bv. probleemoplossings- en kommunikasie vaardighede) asook gedrag te modelleer.

Die portuurondersteuningstelsel voorsien verder terugvoeringsmeganismes wat binne die skool in werking tree om inligting ten opsigte van die huidige funksionering, weer as insette binne die sisteem in te voer om toekomstige uitsette te beïnvloed. Die onderwysers, die skoolbestuur en die opvoedkundige owerhede kan sodoende bewus word van probleme in die skole en behoeftes wat aangespreek moet word. Portuurondersteuners kan verder leerders mobiliseer om sekere van die probleme wat hul in die skole ervaar, aan te spreek. Sodoende word 'n terugvoerstelsel tussen die onderskeie subsysteme geskep wat 'n meer effektiewe funksionering kan bevorder. Dit hou verband met die rol van portuurondersteuners wat behels die verskaffing van emosionele hulp, wat ten doel het om die welsyn van die ontvangers te bevorder (Duffy & Wong, 1996). Leerders toon ook

interpersoonlike vaardighede teenoor mekaar wat kan bydra tot gesonder interaksie.

2.4 Kernbeginsels van gemeenskapsielkunde waarop die projek bou

Die sisteemteorie binne die veld van gemeenskapsielkunde help om die kompleksiteite van die wêreld, asook die transaksionele aard tussen individue en hul kontekste vas te vang, sodat hul beter begryp kan word (Visser & Moleko, 2002). Gemeenskapsielkunde is onder andere gemoeid met sosiale- en gemeenskapsprobleme, asook met die interaksie tussen die individu en sosiale sisteme. Dit fokus op die verhouding van individue met die gemeenskap. Hoewel daar 'n groot aantal definisies van die veld van die gemeenskapsielkunde bestaan, word die beskrywing van Dalton, Elias en Wandersman (2001) hier gebruik. Die volgende kerneienskappe van die gemeenskapsielkunde word geïdentifiseer:

- Gemeenskapsielkunde se doel is begrip en opheffing van die lewens en welsyn van gemeenskappe en individue;
- Dit behels die ondersteuning van elke persoon se reg om verskillend en uniek te wees;
- Gemeenskapsielkunde bestudeer die effek van sosiale- en omgewingsfaktore op gedrag;
- Dit het ten doel om alternatiewe hulp te vind ten einde afwyking van gemeenskapsgebaseerde norms te hanteer; en
- Dit het ten doel om die perspektief van toegepaste sielkunde te verbreed, sodat die individu en ook sy interaksie met die omgewing, ingesluit kan word.

Hierdie kenmerke en doelwitte is ooreenstemmend met die portuurondersteuningstelsel se doelwitte. Portuurondersteuning kan derhalwe 'n

geleentheid vir groei, ontwikkeling en welsyn voorsien (Duffy & Wong, 1996). Binne die beginsels van gemeenskapsielkunde het die portuurondersteuningstelsel die volgende funksie: Die portuurondersteuningstelsel gebruik die natuurlike ondersteuningsisteme in 'n skool op so 'n wyse dat emosionele welsyn bevorder kan word en dit kan ook jongmense met probleme in kontak bring met hulp deur volwassenes.

Die portuurondersteuningstelsel respekteer en akkommodeer die unieke behoeftes, asook kulturele diversiteit wat bestaan binne die skoolsisteem. Die stelsel voorsien verder ondersteuning en inligting aan leerders en bestudeer risikogedrag binne konteks. Die ondersteuningstelsel bied ook 'n veilige omgewing en geleentheid vir kommunikasie tussen adolessente.

Die beginsels van gemeenskapsielkunde geïdentifiseer deur Orford (1992) en Rappaport (1981), sal as riglyn dien tot die bespreking van die funksionering van die portuurondersteuningsisteme. Elke beginsel sal bespreek word vanuit 'n sisteemteoretiese perspektief, soos dit aangespreek word in die funksionering van die portuurondersteuningsisteme in skole.

2.4.1 Bevordering van welsyn

Welsyn verwys na fisiese- en psigologiese gesondheid, asook die teenwoordigheid van sosiale en emosionele hanteringsvaardighede om gesondheid te handhaaf. Die skool word beskou as die ideale konteks vir die bevordering van welsyn, omdat dit gemoeid is met die welsyn, ontwikkeling en opvoeding van jongmense.

Wanneer probleme ondervind word byvoorbeeld tussen 'n leerder en onderwyser of tussen die leerder en die portuurgroep, word daar gefokus op die konteks, dit wil sê nie net op 'n enkele individu nie, maar ook op die onderwyser, die portuurgroep en die interaksiepatrone. Die sisteem (adolessent en onderwyser of portuurgroep) as geheel, het byvoorbeeld 'n probleem ten opsigte van interaksiepatrone. Leerders se algemene welsyn kan bevorder word deurdat onderlinge verhoudings tussen leerders en

onderwysers en ook tussen leerders en hul portuurgroep, bevorder word. Beter verhoudings kan bewerkstellig word deur aan leerders emosionele ondersteuning te bied en sekere vaardighede te demonstreer, asook geleentheid te skep vir gespreksvoering waarin portuurondersteuners 'n rol speel.

2.4.2 Klem op voorkoming eerder as genesing

Deur op voorkomingsintervensies te fokus, neem gemeenskapsielkunde 'n pro-aktiewe eerder as 'n reaktiewe rol aan. Deur die implementering van 'n portuurondersteuningstelsel as 'n meganisme om hoë-risikogedrag te voorkom, kan ernstige probleme binne die gemeenskap voorkom word. Die fokus van primêre voorkoming, is op die skep van geleenthede vir positiewe sosiale deelname en aanleer van vaardighede om suksesvolle verhoudings te ontwikkel (Fraser, 1996; Bender, 2002). Sekondêre voorkoming verwys na hulp met die hantering van probleme wat reeds voorkom.

Portuurondersteuning kan gekonseptualiseer word in terme van primêre en sekondêre voorkoming. As 'n primêre voorkomingsstelsel, is dit 'n netwerk van ondersteunende gedrag wat vryelik voorsien kan word ten einde die fisiese- en psigiese gesondheid en welsyn van die leerders te handhaaf. Op sekondêre voorkomingsvlak, dien dit as intervensie wat ten doel het om die verdere voorkoms van hoë-risikogedrag te voorkom.

2.4.3 Voorsiening van sosiale ondersteuning

Waargenome sosiale ondersteuning is die kognitiewe skatting van die teenwoordigheid en gehalte van interpersoonlike bande, wat vir skoolgaande kinders primêr afkomstig is vanaf die gesin, skoolpersoneel en die portuurgroep (Printz, Shermis & Webb, 1999).

Sosiale ondersteuning is essensieël tot die portuurondersteuningstelsel en kan 'n bydrae lewer om hoë-risikogedrag teen te werk en emosionele welsyn te bevorder. Sosiale ondersteuning behels alledaagse dinge soos om take en

emosies te deel, affeksie en inligting uit te ruil, sowel as menslike ervarings soos die vreugde van liefde, die pyn van isolasie, gesinsbande en bande van vriendskap (Vaux, 1988). Sosiale ondersteuning is dus 'n interpersoonlike transaksie wat ten doel het om die welsyn van die ontvanger te bevorder. Sosiale ondersteuning behels:

➤ **Materiële/instrumentele ondersteuning:**

Dit verwys na die voorsiening van goedere en dienste wat aangewend kan word in praktiese probleemoplossing, byvoorbeeld die aanbieding van hulp tydens siekte of fisiese beserings;

➤ **Emosionele ondersteuning:**

Dit verwys na bystand in die vorm van aanmoediging, warmte, liefde en empatie;

➤ **Aanvaardingsondersteuning:**

Behels inligting dat 'n persoon waardeer, erken en aanvaar word. Dit verwys ook na onvoorwaardelike aanvaarding en die beskikbaarheid van iemand met wie probleme bespreek kan word;

➤ **Inligtings/kognitiewe ondersteuning:**

Behels die verskaffing van inligting of die onderrig van vaardighede wat oplossings tot probleme kan voorsien. Dit kan ook verwys na inligting wat behulpsaam is in die evaluering van persoonlike prestasie; en

➤ **Kameraadskapsondersteuning/positiewe sosiale interaksie:**

Verwys na tyd wat saam met ander spandeer word in ontspannings- en herskeppingsaktiwiteite. Dit kan stres verminder, deurdat dit die behoefte aan affiliasie en kontak met ander bevredig en aandag van probleme afgelei word (Orford, 1992).

Die funksie van portuurondersteuning behels al die bogenoemde, maar fokus hoofsaaklik op emosionele ondersteuning. Portuurondersteuning bied verder aan die adolessente 'n gevoel van "behoort" en wedersydse verbintenis.

2.4.4 Gemeenskapsdeelname en bemagtiging

Orford (1992) beskou die bemagtigingsproses as die opbou van selfvertroue en om jou eie lewe en omgewing te bestuur. Die portuurondersteuningstelsel kan gesien word as 'n proses in die bemagtiging van die leerders deur hulle 'n "stem" te gee.

Bemagtiging sluit die volgende in:

- Om beheer te hê oor 'n mens se lewe;
- Die opbou van selfvertroue en kapasiteit om doelwitte te bereik;
- Toegang tot hulpbronne; en
- Dit behels 'n persoon se hele lewensplan en bevorder die burgerlike regte.

Rekursie of resiproke kousaliteit dui daarop dat portuurondersteuners se gedrag 'n wederkerige invloed het op die portuurgroep se gedrag. Deur saam probleme op te los word hulle in beheer van hul eie lewens geplaas. Portuurondersteuners word vaardighede geleer, wat hulle weer aan hul vriende kan oordra of demonstreer.

Deur meer doeltreffende hanteringsvaardighede in te skerp, word leerders bemagtig om beter besluite te neem en meer effektief by veranderende, stresvolle omgewings aan te pas. Vanuit die sistemiese perspektief word portuurondersteuning beskou as gesetel in bestaande netwerke van verhoudings (insluitend dié met professioneles). Die vermoë van individue om

mekaar te help, word beklemtoon en professionele dienste word beskou as 'n aanvulling tot natuurlike hulpsisteme. Die primêre doel is die verhoging van die ondersteuningsstelsel se funksionering en die verryking van ondersteuningshulpbronne (Heller, Price, Reinharz, Riger, Wandersman & D'Aunno, 1984).

2.4.5 Respek vir menslike diversiteit

Kulturele diversiteit word binne die portuurondersteuningsstelsel gerespekteer en geakkommodeer wat beteken dat verskeie multikulturele waardes, houdings en sosiale identiteite van die portuurgroep-substelsel erken word. Elke portuurondersteuner, adolessent en onderwyser het 'n eie waardesistelsel en waar daar 'n integrasie van idees plaasvind, kan 'n stelsel doeltreffend funksioneer. Erkenning word gegee dat leerders verskillende behoeftes het.

2.4.6 Gebruik van natuurlike hulpbronne

Vanweë 'n gebrek aan formele professionele dienste, is 'n nuwe benadering naamlik die gebruik van die portuurgroep as ondersteuners geïnisieër. Hierdie primêre voorkomingstrategie is ineens met Orford (1992) se siening van "giving psychology away" aan diegene wat dit nodig. Portuurondersteuners is deel van die sielkundige hulpsistelsel in die skool en kan gebruik word om die reeks van beskikbare hulpbronne binne die skoolgemeenskap uit te brei.

Portuurondersteuners kan 'n skakel met die professionele diens (sielkundiges, sosiale werkers en voorligtingsonderwysers) vorm vir hulpverwysingsdoeleindes en om terugvoering te voorsien aangaande die funksionering van portuurondersteuning in die skole. Die professionele stelsel tree in interaksie met die portuurondersteuners deur elke persoon se rol te struktureer, voortdurende opleiding en ondersteuning te bied en deur 'n netwerk van kommunikasie en hulpbronne tot stand te bring wat die portuurondersteuners kan ondersteun.

2.5 Opsomming

In die hoofstuk is die portuurhulpstelsel beskryf in terme van die beginsels van gemeenskapsielkunde en die sisteemteorie. Om 'n effektiewe rol in die skool te speel, kan die portuurondersteuners ondersteuning gee aan adolessente wat probleme ervaar, vaardighede modelleer en as terugvoering in die sisteem dien waardeur welsyn in die skoolgemeenskap bevorder kan word.

Die portuurondersteuners se rol as terugvoeringsmeganismes, impliseer dat hul inligting aan onderwysers en die skoolbestuur kan deurgee wat bewustheidsvlakke van bestaande probleme en risikogedrag verhoog, wat op sy beurt 'n bydrae kan lewer tot die aanpassing en verbetering van verdere intervensieprogramme.

In die volgende hoofstuk word navorsing wat reeds oor portuurhulp gedoen is, bespreek as agtergrond vir die huidige studie.

HOOFSTUK 3

PORTUURONDERSTEUNING AS HULPSTELSEL VIR ADOLESENTE

“Youth are the valued possession of the nation. Without them there can be no future. Their needs are immense and urgent. They are the centre of reconstruction and development” (Mandela, in Dickson-Tetteh & Ladha, 2000, p. 1).

In hierdie hoofstuk word die konsep van portuurondersteuning verduidelik in die lig van die rol wat voorkomende intervensies in die ontwikkeling van adolessente, die voorkoming van hoë-risikogedrag en die oplossing van gemeenskapsprobleme kan speel.

3.1 Menslike ontwikkeling

Die ontwikkeling van teorieë gebaseer op ontwikkelingsielkunde en die toets van hierdie teorieë deur middel van navorsing, voorsien waardevolle inligting ten opsigte van die behoeftes en funksionering van individue regdeur hul lewenspad.

Ontwikkelingsfases of lewensperiodes is die periodes wat waargeneem word in spesifieke stadiums van die individu se lewe, wanneer sy/haar fisiese, kognitiewe en emosionele vermoëns ontwikkel en sosiale, morele en geloofswaardes gevestig word. Volgens Bender (2002) het elke spesifieke stadium of periode onderskeidende kenmerke wat identifiseerbaar en voorspelbaar is in 'n persoon se ontwikkeling. Dit impliseer dat 'n spesifieke gedragspatroon beskou kan word as kenmerkend tot 'n spesifieke lewensfase.

Ten einde die meeste waarde te put uit teorieë van lewensstadiums moet individue, relatief tot hul sosiale konteks, die bemeestering van vorige stadiums, asook tot ontwikkeling van hul potensiaal en relatief tot latere stadiums begryp word. Ontwikkeling is 'n aaneenlopende proses waar elke stadium voortbou op die voorafgaande stadium, vanaf geboorte tot die dood (Donald, Lazarus & Lolwana, 1999).

In die moderne samelewing word die jeugtydperk, bekend as adolessensie, gekenmerk as 'n periode waartydens krisis ervaar word (Gouws & Kruger, 1994) en bepaalde ontwikkelings- en rypwordingsfases deurgegaan word (Hurlock, 1988). Fisiese, psigiese en veral ook sosiale veranderinge is kenmerkend van adolessensie.

Vervolgens sal die individue vir wie die portuurondersteuningstelsel ontwikkel is, naamlik die adolessente, bespreek word.

3.1.1 Adolessente ontwikkeling

Adolessensie begin wanneer die jong persoon puberteit betree, rondom die ouderdom van 12 jaar en duur voort totdat die jong persoon fisiese, verstandelike, sosiale en emosionele volwassenheid bereik (ongeveer 18 tot 20 jaar). Adolessensie is 'n tydperk waarin die individu nuwe aspekte oor hom/haarself her-evalueer en ontdek, sy/haar selfbeeld aanpas en 'n nuwe persepsie van identiteit verkry vanweë die ontdekking van 'n nuwe self. Sommige jong mense beleef adolessensie meer problematies as ander. Hierdie tydperk word dikwels geassosieër met die adolessent se losmaking van die gesin, met gepaardgaande konflik en 'n strewe en uitgesproke voorneme om self keuses te maak en besluite te neem (Bergh, 1984; Strydom, 2002). Adolessensie is van die Latynse werkwoord "adolescere" afkomstig, wat beteken om "op te groei" of om "in volwassenheid in te groei" (Strydom, 2002). In die literatuur word daar ook na die sogenaamde "storm-en-drang-tydperk" verwys (Bergh, 1984).

Erik Erikson (Louw et al., 1998) dui verskillende fases van menslike ontwikkeling aan. Die verskillende stadia word gekenmerk deur ontwikkelingstake en interpersoonlike ontwikkeling. Vervolgens word daar gekonsentreer op die adolessente fase wat dikwels gekenmerk word deur intense emosionele- en sosiale aanpassingsprobleme, wat ook bekend staan as die identiteitskrisis. Die ideale oplossing van die identiteitskrisis is geleë in 'n sintese tussen die twee pole, **identiteit** en **identiteitsverwarring**, wat Erikson betroubaarheid noem (Louw et al., 1998). Die adolessent se taak is om 'n gevoel van identiteit te verkry wat drie komponente behels, naamlik die individu se sekerheid oor sy persoonlike eienskappe ("Wie is ek?"); sosiale identiteit ("Tot watter groep behoort ek?"); waardes en ideale ("Wat wil ek bereik?"). Erikson (Bergh, 1984, p. 27) definieer identiteit as volg: "A sense of sameness, a unity of personality now felt by the individual and recognised by others as having a consistency in time as being as it were, an irreversible historical fact." Identiteit kan ook beskryf word as 'n lewensooruiging of standpunt van die individu op grond van waardes, norme en oortuigings ten opsigte van die religieuse, sosiale, ekonomiese, kulturele en liggaamlike. Die wekking van 'n persoonlike gewete, asook die uitoefening van keuses en besluite op eie verantwoordelikheid, is 'n manifestasie van 'n gevestigde identiteit. Die oplossing van die identiteitskrisis kan bewerkstellig word deurdat die persoon sekerheid moet hê oor sy/haar identiteit en terselfdertyd op 'n aanvaardende wyse bewus moet wees van ander identiteitskeuses wat hy/sy kon gemaak het, asook van ander moontlikhede wat in hom/haar skuil (Louw et al., 1998). Ten einde die identiteitskrisis op te los, eksperimenteer die adolessent met verskillende gedragsopties. Die interne aanleiding tot hierdie krisis is geleë in die liggaamlike- en psigologiese veranderinge wat met puberteit intree.

In die studie van die adolessent, word daar gefokus op die verhouding tussen fisiese, kognitiewe, emosionele, sosiale, geloofs en morele ontwikkeling binne 'n sosiale konteks wat vervolgens bespreek word.

3.1.2 Fisiese ontwikkeling

Daar is vyf areas van fisiese ontwikkeling waarin versnelde groei opgemerk kan word, naamlik: lengte, gewig, skouer- en heup-mate en spierkrag. Seksuele volwassenheid gaan gepaard met die voorkoms van sekondêre geslagskenmerke wat die verskille in die fisiese voorkoms tussen seuns en dogters beklemtoon. Die ontwikkelingstake van die adolessent is soos volg:

- Om die hormonale veranderinge en seksuele maturasie te begryp en daarby aan te pas;
- Om die variasies in die intensiteit en durasie van groeiversnellings te hanteer; en
- Om 'n gesonde liggaamsbeeld en aanvaarbaarheid in die sosiale groep te ontwikkel (Gouws & Kruger, 1994).

3.1.3 Kognitiewe ontwikkeling

Tydens adolessensie raak jongmense vir die eerste keer betrokke by abstrakte idees, soos vryheid en waarheid en is nie gemoeid met slegs wat realiteit **is** nie, maar ook met wat realiteit potensieel **kan** wees (Bender, 2002). Hulle kan formele aksies gekoppel aan abstrakte denke uitvoer, asook hul eie gedagtes en dié van ander evalueer (Bender, 2002). Dit lei tot introspeksie en aanvaarding van positiewe ander as rolmodel. As 'n resultaat van kognitiewe ontwikkeling, voel adolessente gemaklik wanneer hul redeneer, evalueer, vergelykings tref, in die toekoms ekstrapoleer en kennis oordra (Rice, 1991). Hierdie stelling ondersteun die potensiele nuttigheid van die portuurondersteuningstelsel, want die adolessent is in staat om 'n ander se verwysingsraamwerk te verstaan en kan dus empatie met hul ouderdomsgenote hê en probleme help oplos.

3.1.4 Emosionele ontwikkeling

Die adolessent se selfkonsep en gevoel van selfwaarde het 'n geweldige invloed op sy/haar emosionele ontwikkeling tydens adolessensie. Adolessensie word gekenmerk deur verhoogde emosionaliteit en die psigologiese en fisiologiese veranderinge is dikwels traumaties. Ouers verwag volwasse gedrag van adolessente en hulle moet self besluite begin neem. Dit kan druk plaas op adolessente. Die veranderinge bring mee dat adolessente 'n soeke na 'n eie identiteit het wat hom/haar kan help in die neem van besluite.

Die emosionele behoeftes van die adolessent behels die volgende:

- Outonomie en onafhanklikheid;
- 'n Gevoel van “behoort” en aanvaarding deur die portuurgroep; en
- 'n Positiewe selfkonsep en identiteit.

3.1.5 Geloofs- en morele ontwikkeling

Die begeerte om “vir hulself te dink” bestaan by adolessente. Adolessensie behels nie werklik 'n tydperk van toenemende geloofsaktiwiteite nie, maar eerder 'n tydperk van besluite. Alhoewel die begeerte na geestelike waarhede by adolessente bestaan, kan negatiewe houdings teenoor geloof ook toeneem (Hurlock, 1988). Hulle vra vrae en is opsoek na antwoorde daarop. Morele ontwikkeling is die mate waartoe 'n persoon sekere waardes internaliseer en daarvolgens optree. Adolessente word gekonfronteer met konflikterende waardes, asook met portuurgroepsdruk en druk vanaf verskeie rasse-, sosio-ekonomiese- en geloofsgroepe. Adolessente begryp die verskil tussen reg en verkeerd en sal daardie waardes internaliseer wat hul as kredietwaardig beskou (Bender, 2002).

Die integrasie van veranderinge kenmerkend aan adolessensie is medebepalend vir die vorming van 'n persoonlike identiteit en bring dikwels onsekerheid, angs, vrees en konflik by die adolessent mee. Dus word daar dikwels by die portuurgroep om hulp aangeklop (Bergh, 1984).

3.1.6 Sosiale ontwikkeling

Die adolessent vorm hegte vriendskappe en groepsverbande met ouderdomsgenote, vorm ook nuwe identifikasies en is soms geneig tot heldeverering. Hierdie vriendskap tussen adolessente versterk spontaan bepaalde waardes, norme en gedragskodes waarvan laasgenoemde veral ondersteun word deur die inskakeling by die portuurgroep.

Adolessensie is die begin van die proses van emansipasie (vrymaking), die sentrale rol wat voorheen deur die gesin vervul is, word nou tot 'n groot mate deur die portuurgroep oorgeneem. Die ontwikkeling van 'n adolessent se persoonlikheid word ook in 'n groot mate bepaal deur sy/haar assosiasie met die portuurgroep (Bender, 2002). Volgens Louw et al. (1998) vorm die sosiale groep ook 'n betekenisvolle ander verwysingsraamwerk wat 'n invloed op sy/haar waardes, optrede, kleredrag en voorkoms uitoefen. Sosiale aanvaarding is vir die adolessent baie belangrik. Hulle vrees eensaamheid, want dit impliseer verwerping. Konformering tot hul groep, maak adolessente sosiaal aanvaarbaar. Aanvaarding deur die portuurgroep versterk ongetwyfeld die adolessent se selfbeeld (Gouws & Kruger, 1994; Bender, 2002). Dit word algemeen aanvaar dat die portuurgroep van die belangrikste invloed uitoefen op die identiteitsontwikkeling van adolessente. Die portuurgroep vervul van die behoeftes van die adolessent, wat gebukkend gaan onder veranderende ontwikkelingsdruk.

Adolessente vind dit dikwels moeilik om met volwassenes oor hul gevoelens en intieme gedrag te praat. Die aanname word gemaak dat gedragsverandering meer waarskynlik is om plaas te vind wanneer die portuurgroep inligting met mekaar deel en wedersyds ondersteun. Seksuele

praktyke, die neem van dwelms en ander risikogedrag word meer openlik bespreek, begryp en verken binne die portuurgroep (Van Dyk, 2001).

Adolesente is dus meer geneig om probleme met vriende te bespreek en raad vanaf vriende te aanvaar, as in die geval met professionele persone of ander volwassenes. Adolesente is soms van mening dat vanweë 'n ouderdomsverskil, daar noodwendig 'n "generasiegaping" bestaan en derhalwe sal die volwassene nie altyd begrip en waardering vir hulle hê nie. Kaya en Mabetoa (1997) het die gedrag van swart jongmense in Suid-Afrika bestudeer en gevind dat vriende hulle hoofbron van inligting oor gedragpatrone is. Die portuurgroep kan dus waarskynlik meer effektief hulp en bystand ten opsigte van probleme en die identiteitskrisis aan ouderdomsgenote bied, weens hul gemeenskaplike kennis van lewens- en kulturele waardes, die konteks, probleme, beperkinge en alternatiewe opsies. In hierdie geval behoort adolesente egter voldoende voorbereid en toegerus te wees ten einde die gewenste ondersteuning te kan bied of om as doeltreffende portuurondersteuners op te tree (Effendi & Commys, 2001).

Uit die eienskappe van portuurhulpstelsels wat in die literatuur beskryf word kan die volgende riglyne oor portuurstelsels afgelei word:

3.2 Eienskappe van 'n goeie portuurondersteuner

Toewyding en oortuiging is essensieël indien 'n mens 'n verskil in ander mense se lewens wil maak, maar rigiede denke mag dit moeilik maak om te help met probleemoplossing. Die taak behels 'n buigzaamheid in die gebruik van vaardighede en om oop te wees vir nuwe idees en perspektiewe. Daar word met diverse groepe individue gewerk en addisionele take behels aspekte soos om individue te help om 'n wye verskeidenheid persoonlike probleme te hanteer. Dit is belangrik dat portuurondersteuners sal beskik oor 'n diep bewustheid van hulself en van ander en dat hulle 'n spesifieke verbintenis tot aksie sal hê (Schmidt, 1999). Die kern van etiese verantwoordelikheid behels om niks te doen wat die kliënt, gemeenskap of samelewing sal benadeel nie. Die onus van etiese verantwoordelikheid berus dus op die

portuurondersteuner. 'n Persoon wat 'n ondersteuner nader vir hulp, is weerloos en ontvanklik selfs vir destruktiewe optrede deur die ondersteuner. Die vraag ontstaan of werklike hulp aan ander van adolessente verwag kan word (Myrick & Erney, 1985).

Eienskappe van 'n goeie portuurondersteuner behels die volgende:

- 'n Goeie portuurondersteuner is 'n persoon wat in staat is om na die probleme van sy eweknieë te luister;
- 'n Persoon wat sy portuurgroep kan help om aan moontlike oplossings vir 'n probleem te dink en te besluit watter oplossing die beste sal wees;
- 'n Persoon wat sy portuurgroep van konfidensialiteit verseker. Die portuurondersteuner is nie veronderstel om iemand se probleem met ander te bespreek nie; en
- 'n Goeie ondersteuner is verder iemand wat luister na die probleme van sy portuurgroep en besluit of die portuur oor sy probleem moet praat met hetsy 'n volwassene of professionele persoon. Dit wil sê die aangeleentheid word na iemand anders toe verwys en vind plaas wanneer die portuurondersteuner nie meer gemaklik voel om langer na die persoon se probleem te luister nie of wanneer die probleem te gekompliseerd is vir 'n portuurondersteuner om te hanteer (Effendi & Commys, 2001).

3.3 Faktore wat 'n rol kan speel in die effektiwiteit van die portuurondersteuningstelsel

Portuuroopvoeding en -ondersteuning is volgens Campbell en Foulis (2002) suksesvol tot die mate waarin dit die kontekste voorsien waarin die portuurgroep kollektief hul sosiale identiteite kan her-onderhandel, gebaseer op die aanname dat seksualiteit, houdings en gedrag net soveel gevorm word

deur portuurnorme as deur individuele besluite. Tweedens kan portuuroopvoeding jong mense op twee wyses bemagtig. Dit kan hulle voorsien van selfvertroue en onderhandelingsvaardighede, asook 'n gevoel van eienaarskap van gesondheidsinligting en gesondheidsintervensies. Die toëiening van 'n probleem word beskou as 'n sleuteldimensie in die motivering wat jong mense benodig alvorens hul aksie neem om die probleem te voorkom. Hierdie kombinasie van selfvertroue, onderhandelingsvaardighede en eienaarskap dra by tot 'n gevoel van verhoogde self-effektiwiteit onder jong mense, wat die waarskynlikheid bevorder dat hulle in beheer van hul eie gesondheid sal voel (Campbell & Foulis, 2002). Die huidige ondersteuningstelsel strewende daarna om verhoogde selfeffektiwiteit onder adolessente te bewerkstellig. Portuurondersteuningsprogramme het verder 'n goeie kans om suksesvol te wees indien deelnemers krities saamwerk en nuwe maniere wat trefkrag het, in die portuurgroep kan genereer om voorkomingsaktiwiteite te laat realiseer.

Te midde van verskeie voorkomingsintervensies wat geïmplementeer word om hoë-risikogedrag teë te werk, blyk portuurhulpintervensies suksesvol te wees om die volgende redes:

- Kan kennis oordra en inligting voorsien;
- Kan gedragsvaardighede modelleer deur mense in dieselfde konteks;
- Kan bydra tot die her-definiëring van sosiale norme; en
- Kan betrokkenheid en eienaarskap van gesondheidsintervensie bewerkstellig.

Voortspruitend uit vroeë hoë-risikogedrag en MIV-voorkomingsnavorsing wat hoofsaaklik gefokus het op die individuele-vlak van ontleding, is daar aangevoer dat programme nie slegs moet poog om kennis en houdings te verander nie, maar ook om mense te voorsien met die gedragsvaardighede wat noodsaaklik is vir gesonde gedrag. Mense se vertroue in hul eie vermoë

om gesonder gedrag aan te neem moet ook verhoog word (Campbell & Foulis, 2002).

Daar kan verder aangevoer word dat intervensieprogramme individue kan motiveer om besluite te neem om veilige gedrag toe te pas, binne die konteks van 'n intervensie werkswinkel. Sosiale norme wat gekonstrueer is in omstandighede van armoede en geslagsongelykhede, maak dit egter vir hul moeilik om op hierdie besluite te reageer in werklike lewensverhoudings. Daar bestaan ook 'n tendens onder mense om te dink dat ondersteuners hul probleme moet oplos en antwoorde daarop moet verskaf. Die verantwoordelikheid word dan op die portuurondersteuner geplaas. Hierdie persepsie skep verwagtinge waaraan die ondersteuner nie kan voldoen nie. Gevolglik kan daar 'n gaping tussen die verwagtings en funksionering van die ondersteuner ontstaan. Dit kan lei tot onnodige druk en twyfel by die portuurondersteuner aangaande sy eie vermoëns en vaardighede om aan hierdie verwagtinge te voldoen.

Alhoewel adolessente goed in staat is om die gedagtes en gevoelens van hul vriende en ander in ag te neem in hul interpersoonlike verhoudings, toon hul steeds 'n mate van egosentrisme wat soortgelyk is aan dié van jonger kinders. "The essential meaning of egocentrism is an embeddedness in one's own point of view, or the inability to decenter to other perspectives" (Louw et al., 1998). Laasgenoemde dui dus op sekere van die gevare ten opsigte van portuurondersteuning. Indien daar nog 'n hoë mate van egosentrisme teenwoordig is by die portuurondersteuner, sal hierdie adolessent nie in staat wees om effektiewe hulp en ondersteuning aan hul portuurgroep te bied nie. Die ontwikkelingsfase waarin die adolessent verkeer, maak die ondersteuningsproses selfs nog meer kompleks. Adolessente is dikwels besig met hul eie kwessies en probleme en kan oorweldig word deur hul eie en ander se probleme.

In die studie van Campbell en MacPhail (2002) word verskeie struikelblokke in die ontwikkeling van 'n portuurhulpstelsel geïdentifiseer, wat die navorser bewus maak van moontlike struikelblokke soos die volgende:

- Beheer van programme deur volwassenes. Die gereguleerde aard van die skoolomgewing en rigiede beheer van onderwysers, kan die gevoel van jeugeienaarskap ten opsigte van programaktiwiteite en doelwitte verminder;
- Die ondersteunende infrastruktuur van die interne skoolomgewing. Johnson, Vergnani en Chopra (2002) dui op die belangrikheid van aktiewe programondersteuning en deelname deur skoolhoofde en personeel, 'n grondige gedragsbeleid wat hulle ondersteun, asook die beskikbaarheid van toepaslike program materiaal wat gebruik kan word. Hoewel onderwysers nie die program moet beheer nie, is hulle ondersteuning van die leerders se inisiatief noodsaaklik;
- Beperkte kommunikasie-geleenthede met die portuurgroep ten opsigte van seks en probleme wat met adolessensie gepaardgaan, kan die vermoë van leerders ondermyn om die vaardighede wat aan hul onderrig is, toe te pas in hul alledaagse sosiale en seksuele lewens;
- Dis ook nodig om 'n ondersteunende sosiale konteks te voorsien. “Programmes also need to work towards creating social and community contexts that enable and support young people to act on this information and to put these behavioural skills into practice” (Campbell & Foulis, 2002, p. 343); en
- Verskeie studies beklemtoon dat eksterne faktore soos makro-sosiale omgewings, gekenmerk deur armoede, werkloosheid en 'n gebrek aan opvoedkundige geleenthede, jong mense se selfvertroue en sin vir persoonlike beheer van hul lewens oor die algemeen en meer spesifiek hul seksuele gesondheid, ondermyn en programsukses beperk (Campbell & Foulis, 2002, p. 1). Die volgende paragraaf (wat ook op Suid-Afrikaanse skole van toepassing is) word ter ondersteuning van hierdie stelling aangehaal: “In rural Tanzanian schools peer education efforts were hindered by economic pressures on pupils to engage in

risky sex, the difficulties of organising regular peer education clubs and adult-free environments within schools, and low levels of literacy amongst youth peer educators” (Makokha in Campbell & Foulis, 2002, p. 347).

3.4 Resultate van navorsing oor die effektiwiteit van portuurondersteuningsprogramme

Variërende resultate ten opsigte van die sukses van portuurondersteuningsprogramme is deur navorsing opgelewer. “To date, the literature on mentoring is mixed and little research has adequately assessed the efficacy of mentoring programs” (Keating, Tomishima, Foster & Alessandri, 2002).

Navorsing het aangetoon dat gewone portuurondersteuning wat ‘n individu van sy groep kry, behulpsaam kan wees om negatiewe gevolge by adolessente teen te werk wat veroorsaak word deur onder andere ouers se egskeiding of mishandeling (Wasserstein & La Greca, 1996). Rachman (1989) meld dat die individu se groei en ontwikkeling direk verwant is aan die interaksie met betekenisvolle ander regdeur die lewensiklus. Hartseer adolessente het portuurvoorligting en -ondersteuning hoog aangeslaan as ‘n proses wat hulp en ondersteuning bied in die hantering van traumatiese gebeure en hartseer (Quarmby, 1993). Deur ‘n groep portuurondersteuners toe te rus om hulle vriende te ondersteun, word hulpbronne in die gemeenskap ontwikkel wat ‘n verandering in die gemeenskapsklimaat tot gevolg kan hê. Dit kan bewerkstellig word deur hul met basiese vaardighede toe te rus, sodat hul in staat is om na hul eweknie se probleme te luister, ondersteuning te bied en hul portuurgroep te fasiliteer om te dink oor die beste oplossing tot ‘n probleem (Effendi & Commys, 2001). Portuurvoorligting en -ondersteuning fokus op interpersoonlike vaardighede, wat gebruik word om mense te ondersteun ten opsigte van byvoorbeeld besluitneming. Dit moedig individue aan om doelwitte te stel en meer verantwoordelikheid vir hul dade te aanvaar (Myrick & Erney, 1985). Portuuronderwys behels die verspreiding van gesondheidsverwante inligting en items soos byvoorbeeld kondome, deur lede van ‘n spesifieke teikengroep aan hul gelykes of

portuurgroep (Campbell & MacPhail, 2002). Volgens Horizons (1999) is portuuronderwys en ondersteuning een van die mees algemene strategieë wat wêreldwyd gebruik word tot die voorkoming van MIV/VIGS en hoë-risikogedrag.

'n Amerikaanse studie onderneem deur Keating et al. (2002) ondersteun die positiewe invloed van portuurondersteuning op die jeug. Hierdie studie het 'n portuurondersteuningsprogram ondersoek wat fokus op adolessente wat as hoë-risikogroep beskou word ten opsigte van risikogedrag soos misdaad, alkohol- en dwelmmisbruik. Die moeders en onderwysers het 'n adolessentegedragsvraelys voltooi en die adolessente het die hopeloosheid-skaal vir adolessente, die Peers-Harris selfkonsepskaal en die selfrapporteringsjeugmisdaadskaal voltooi. Die steekproef het bestaan uit vier en dertig (N=34) adolessente (tussen die ouderdom van 10 en 17 jaar) wat reeds vir ses maande deelgeneem het aan 'n portuurondersteuningsprogram en 34 adolessente wat op die waglys (geen intervensie) was. Vyf en sestig persent van die respondente was manlik en 35% was vroulike deelnemers. Twee en dertig persent van deelnemers was blank, 24% was Afro-Amerikaans, 37% was Latyns-Amerikaans, 3% was Asiate en die res is as "ander" geïdentifiseer. Toetsing is gedoen voor die implementering van die ondersteuningsprogram, asook daarna ten einde te bepaal of enige veranderinge plaasgevind het. Die resultate het getoon dat daar 'n beduidende vermindering in hoë-risikogedrag was vir die intervensie groep. Misdaad, alkohol- en dwelmmisbruik het afgeneem, terwyl daar 'n verbetering was in respondente se selfbeeld en emosionele welsyn. Die studie het verder aangetoon dat Afro-Amerikaanse jongmense swakker gereageer het (dit wil sê minder verbeter) as blanke en Latyns-Amerikaanse jongmense in die portuurondersteuningsprogram. Geen betekenisvolle verskille aangaande geslag is gevind nie. Die algehele bevindinge van hierdie studie ondersteun dus die positiewe invloed wat portuurondersteuning op die jeug en hoë-risikogedrag het.

In kontras het Royse (1998) geen betekenisvolle resultate gevind in sy studie ten opsigte van 'n vier jaar ondersteuningsprogram wat spesifiek ontwikkel

was vir hoë-risiko Afro-Amerikaanse adolessente nie. Deur middel van 'n eksperimentele ontwerp, het hierdie studie gepoog om verskille vas te stel tussen die eksperimentele en kontrolegroepe in selfrapporterings ten opsigte van selfbeeld, houdings teenoor dwelms en alkohol, asook skoolrekords van akademiese prestasie, skoolbywoning en dissiplinêre oortredings. Alhoewel 36 hoë-risiko adolessente wat op daardie tydstip probleme ondervind het en ondersteuning vir 6 maande of langer ontvang het, is geen betekenisvolle verskille op enige van die veranderlikes gevind tussen die eksperimentele en kontrolegroepe, nie. Vanuit die navorsingsresultate van James-Troare, Magnani, Murray, Senderowitz, Speizer en Stewart (2003) ten opsigte van 21 skoolgebaseerde intervensieprogramme in ontwikkelende lande wat deeglike evaluering ondergaan het, blyk die volgende:

Ongeveer al die skoolprogramme wat bestudeer is, het 'n positiewe invloed gehad op reprodktiewe gesondheidskennis en houdings. Hierdie programme het gefokus op die vermindering van risiko seksuele gedrag en die verhoging van kennis ten opsigte van gesondheid, substansgebruik en MIV/VIGS-verspreiding en voorkoming. Gedragsverandering is ook geëvalueer en nege van die studies het verbeteringe in ten minste een gedragstipe bevind. Hierdie veranderinge was egter oor die algemeen korttermyn van aard en die langtermyn-effekte op gedrag is nie bekend nie. Verandering in gedrag sluit in verhoogde kondoomgebruik, 'n vermindering in die aantal seksuele maats, 'n toename in kennis ten opsigte van alkohol, dwelms en MIV/VIGS, verbeterde kommunikasie met seksuele maats en 'n toename in mediese ondersoeke om hul te toets vir seksueel oordraagbare siektes en MIV/VIGS. Daar was daadwerklike pogings vanaf hierdie respondente om hulle gesondheid beter te hanteer. Uit die jeugverslag (James-Troare, et al., 2003), word die volgende gevolgtrekking ten opsigte van ondersteuningsprogramme gemaak: Programme blyk meer effektief te wees om kennis en houdings te beïnvloed as wat dit daarin slaag om gedrag te verander. Hierdie resultaat reflekteer moontlik die moeilike taak om gedrag te verander, wat deur 'n groot aantal faktore beïnvloed word. Dit is belangrik om jongmense direk in die beplannings- en implementeringsfase te betrek,

omrede jongmense een van die mees effektiewe agente is om verandering te bewerkstellig.

Hoewel die implementering van portuurhulpstelsels potensieël suksesvol kan wees in die verandering van hoë-risikogedrag, is dit nie noodwendig in elke projek so nie. Vervolgens word die portuurhulpstelsel soos in hierdie projek geïmplementeer, bespreek.

3.5 Omskrywing van portuurondersteuning as hulpstelsel in hierdie navorsing

Die portuurondersteuningstelsel bied geleentheid vir hulp, onderlinge ondersteuning en groei tussen die adolessente. Volgens die literatuur is “Youth helping youth” een van die belangrikste opvoedkundige konsepte wat huidiglik spesiale aandag ontvang. Jongmense leer om effektiewe luisteraars, groepsleiers en rolmodelle vir mekaar te wees. Soos adolessente leer om persoonlike groei en ontwikkeling van hulself en ander te fasiliteer, word hulle eie leerervaring verhoog (Schmidt, 1999). Die mees oorfloedige bron van potensieële hulp, ondersteuning en invloed op enige skoolterrein is sy studente-liggaam (Myrick & Sorenson, 1988).

Daar is nie genoeg professionele voorligters, onderwysers en sosiale werkers om aan al die mense se behoeves, soos spesiale aandag en tydige bystand te kan voldoen nie (Morril et al., 1987). “Equipping young people with basic counselling skills is a very empowering process and can help to develop general life skills and coping mechanisms, which are especially important when professional help is not at hand” (Effendi & Commys, 2001, p. 1).

3.5.1 Doelstellings van ‘n portuurondersteuningstelsel

Die huidige navorser is daarvan oortuig dat ‘n portuurondersteuningstelsel die geleentheid kan voorsien om adolessente van verskeie sosio-ekonomiese en kulturele kontekste te bemagtig, deur aan hulle

probleemoplossingsvaardighede te modelleer, nuwe kennis en gedragsnorme te voorsien en gedragsverandering te ondersteun.

Spesifieke doelwitte van die portuurhulpstelsel behels onder andere:

- Om 'n skoolgebaseerde portuurondersteuningsstelsel tot stand te bring wat hulp aan leerders in die skool kan bied in die hantering van sielkundige probleme en hoë-risikogedrag;
- Dit word gedoen deur portuurleiers op te lei om kommunikasie- en probleemoplossingsvaardighede te ontwikkel, ten einde kennis en vaardighede aan hul portuurgroep te kan bied en om hulle te help om byvoorbeeld psigo-sosiale probleme wat hul ervaar, te hanteer;
- Om gespreksgeleentheid te skep waartydens die waargenome portuurgroepsnorme bespreek kan word;
- Om onderwysers te betrek om leerders met sielkundige probleme te help en om bystand aan die portuurondersteuners te bied;
- Om 'n netwerk te vorm met ander diensverskaffers op hierdie gebied as verwysende agente;
- Om inligting oor hoë-risikogedrag ten opsigte van MIV/VIGS, dwelmgebruik en 'n gesonde lewenstyl te versprei; en
- Om 'n gesonde lewenswyse te modelleer (Visser et al., 2002).

Die doel met die portuurhulpprogram in die skool is om hoë-risikogedrag verwant aan substansmisbruik, die verspreiding van MIV/VIGS, asook misdaad onder sekondêre skoolleerlinge in die Pretoria-omgewing, te verminder en te voorkom.

Sosiale ondersteuning, die konsep van selfbemagtiging asook die oortuiging dat vaardighede aangeleer, gewysig en verbeter kan word soos 'n persoon ontwikkel en aanpas by die lewende uitdagings, staan sentraal tot die portuurondersteuningstelsel.

Die program het soos volg gefunksioneer:

3.5.2 Seleksie van die portuurondersteuners

Tien leerders is per skool uit vier skole geselekteer. Die tien leerders moes ook 'n ondersteuningsgroep vir mekaar vorm. Seleksie van leerders is hoofsaaklik deur die voorligtingsonderwyser gedoen. Die voorligtingsonderwyser het gedien as 'n kommunikasieskakel tussen die leerders, die personeel en die projekspan. Die kriteria vir selektering van die leerders was die volgende:

- Leerders moes in Graad 8 tot 11 wees;
- Deelname as ondersteuners moes vrywillig wees; en
- Ondersteuners moes beskik oor karaktereienskappe soos oopheid, toeganklikheid, betroubaarheid en goeie interpersoonlike vaardighede (Visser et al., 2002).

3.5.3 Opleiding van die portuurondersteuners

Die portuurondersteuners het deelgeneem aan 'n 28 ure opleidingsprogram in persoonlike ontwikkeling en selfbewustheid, asook kommunikasie en probleemoplossingsvaardighede. Die opleiding is aangebied deur studente van die Universiteit van Pretoria, tydens 'n wegbreeknaweek en agt een-uur weeklikse sessies by die leerders se onderskeie skole.

Die Universiteitstudente het as hulpbronne vir die leerders opgetree ten einde hulle te help om deur sommige van hul eie kwessies te werk en om

kommunikasievaardighede te ontwikkel. Die fokus was verder op spanbou en die ontwikkeling van kameraadskap in die groepe. Die opleidingsessies het ook as platform gedien waar leerders hul opinies, uitdagings wat hul teëgekome het, asook voorstelle oor hoe die projek aangepas kan word om elke unieke situasie in hul skool te akkommodeer, kon uitspreek. Dit het bygedra tot 'n gevoel van beheer en eienaarskap van die portuurondersteuningstelsel onder leerders.

Nuwe kommunikasiekanale is gevorm deur middel van die verhoudings met studente. Soos die leerders persoonlik ontwikkel het, kon dit 'n impak op hul verhoudings gehad het (Visser et al., 2002).

In die huidige intervensie was daar 'n fokus om 'n gevoel van beheer en eienaarskap van die hulpstelsel by portuurondersteuners te bewerkstellig. In elke skool het die voorligtingsonderwysers, tesame met die ondersteuners besluit oor hoe die portuurhulpstelsel in hul skool kan funksioneer. Portuurondersteuners het self die stelsel in hul skole bemark en op programaktiwiteite, doelwitte en rolle besluit waarmee hul gemaklik gevoel het. Die skoolhoof, voorligtingsonderwyser en al die ander onderwysers is betrek by die implementering van die stelsel, om die portuurondersteuners te ondersteun.

3.5.4 Die rol van die portuurondersteuners

Die klem van portuurondersteuning val op die gebruik van vaardighede wat meer effektiewe probleemoplossing en kommunikasie, asook persoonlike verkenning bevorder. Die term portuurondersteuner impliseer dat die adolessent as 'n helper of fasiliteerder optree. Die rol van portuurondersteuners kan gesien word as 'n kommunikasiekanal tussen die leerders en hulpgewers wat die onderwysers kan insluit. Hulle kan egter nie die lewens van die leerders leef of hul probleme oplos nie, maar hul kan ondersteuning bied en hulle help om gepaste of professionele hulp te verkry.

Die portuurondersteuners het op die volgende rolle in die skool besluit:

- Om leerders met persoonlike probleme wat verband kan hou met hoë-risikogedrag, te identifiseer;
- Om leerders met persoonlike probleme te ondersteun;
- Om leerders met ernstige probleme na toepaslike hulpverlenende fasiliteite te verwys;
- Om leerders bewus te maak en inligting te gee oor hoë-risikogedrag soos substansmisbruik en MIV/VIGS, in 'n taal wat leerlinge maklik kan begryp. Dit sluit die organisering van inligtingsessies en bewus-makingsgeleentheid in (Visser et al., 2002); en
- Om inligting verkry van leerders oor probleme wat hulle ervaar, onder onderwysers en onderwysowerhede se aandag te bring sodat aksie geneem kan word om aandag aan leerders se probleme te gee. Hulle tree op as sosiale agente om verandering te fasiliteer.

3.5.5 Ondersteuning en terugvoering

Die weeklikse sessies is ook gebruik as terugvoeringsessies ten einde die vordering te monitor en moontlike probleme en behoeftes te identifiseer. Leerders is ook aangemoedig om inisiatief te neem in die implementering van die stelsel.

Na drie maande het al die portuurondersteuners van die onderskeie skole 'n opvolgessie deur middel van fokusgroepbesprekings gehad. Hiertydens kon hul terugvoering verskaf oor die aktiwiteite in hul skool, nuwe idees vanaf ander skole verkry en probleme bespreek aangaande die toestand bring van die ondersteuningstelsel in die skool. Die prosesevaluering is tydens hierdie terugvoersessies gedoen en sal in 'n ander studie bespreek word.

'n Bestuurskomitee, bestaande uit een portuurondersteuner en een onderwyser per skool, is in die lewe geroep om een keer per maand te

ontmoet met die projekspan van die Departement Onderwys en die Universiteit.

In hierdie navorsing word die impak van die portuurhulpstelsel op die gedrag van leerders in die skool ondersoek.

3.6 Opsomming

In hoofstuk 3 is daar aandag gegee aan portuurondersteuning as hulpstelsel vir adolessente in dié sin dat dit poog om hoë-risikogedrag te verminder, emosionele welsyn te bevorder en ook om 'n ondersteunende klimaat binne die skool te vestig. Daar is ook aandag gegee aan vorige navorsing oor portuurondersteuning, waarin die effektiwiteit van portuurhulp ondersoek is. Die rol van die portuurondersteuners in die skool, asook die doelstellings van die stelsel is bespreek.

Teen die teoretiese agtergrond soos vervat in hoofstukke 2 en 3 word daar vervolgens gefokus op die beskrywing van die navorsingsmetodologie wat in die studie gevolg sal word.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSMETODOLOGIE

4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die metodes en prosesse wat gevolg is in die evaluering van die eksperimentele portuurhulpstelsel beskryf. Die hoofdoel van hierdie studie was om die impak van portuurondersteuning te evalueer en daarom sal progamevalueringnavorsing verderaan in meer detail gedefinieer en beskryf word. Navorsingsmetodologie word gedefinieer as die formulering en bestudering van wetenskaplike metodes wat in 'n spesifieke ondersoek gebruik word om kennis in te win. Metodologie kan verder gedefinieer word as “the logic of implementing scientific methods in the study of reality” (Mouton & Marais, 1990, p. 15).

Hierdie definisie word duideliker wanneer in ag geneem word dat die proses van wetenskaplike navorsing, hoofsaaklik 'n besluitnemingsproses is. Volgens Mouton en Marais (1990) is navorsingsmetodologie die teorie van korrekte wetenskaplike besluite.

4.2 Doel van die navorsing

Die algemene doel van hierdie navorsing was om die eksperimentele portuurondersteuningstelsel wat in sekondêre skole geïmplementeer is, te evalueer in terme van 'n uitkomstmeting, ten einde vas te stel wat die stelsel se impak op die skole en leerders in die skole is in vergelyking met 'n kontrolegroep. Die stelsel is geëvalueer ten einde te bepaal of dit 'n positiewe effek het op leerders se ervaring van die skoolklimaat, hul psigiese welsyn en die vermindering van hoë-risikogedrag.

4.3 Navorsingshipoteses

Hipoteses is tentatiewe, konkrete en toetsbare stellings ten opsigte van verhoudings tussen veranderlikes. 'n Hipotese wat voorgestel word as 'n antwoord tot 'n probleem, moet empiries getoets word alvorens dit aanvaar kan word (Bless & Higson-Smith, 1995).

Die volgende hipoteses is gestel vir die navorsing:

Hipotese 1:

Nul-hipotese 1:

Die portuurondersteuningstelsel het geen invloed op die persoonlike kontrole van leerders nie.

Alternatiewe hipotese 1:

Die portuurondersteuningstelsel het 'n positiewe invloed op die persoonlike kontrole van leerders.

Hipotese 2:

Nul-hipotese 2:

Die portuurondersteuningstelsel het geen voorkomende effek ten opsigte van probleemgedrag soos misdad, geweld, dwelmhandel en diefstal in die skole nie.

Alternatiewe hipotese 2:

Die portuurondersteuningstelsel het 'n voorkomende effek ten opsigte van probleemgedrag soos misdad, geweld, dwelmhandel en diefstal in die skole.

Hipotese 3:

Nul-hipotese 3:

Die portuurondersteuningstelsel het geen effek op adolessente se psigiese welsyn nie.

Alternatiewe hipotese 3:

Die portuurondersteuningstelsel het 'n positiewe effek op adolessente se psigiese welsyn.

Hipotese 4:

Nul-hipotese 4:

Portuurondersteuning het geen effek op leerders se ervaring van die skoolklimaat nie.

Alternatiewe hipotese 4:

Portuurondersteuning het 'n effek op leerders se ervaring van die skoolklimaat.

Hipotese 5:

Nul-hipotese 5:

Die portuurondersteuningstelsel lewer geen bydrae tot die vermindering van substansmisbruik, naamlik alkohol- en dwelmmisbruik onder adolessente nie.

Alternatiewe hipotese 5:

Die portuurondersteuningstelsel lewer 'n positiewe bydrae tot die vermindering van substansmisbruik, naamlik alkohol- en dwelmmisbruik onder adolessente.

Hipotese 6:

Nul-hipotese 6:

Die portuurondersteuningstelsel het nie 'n voorkomende effek in die hoë-risiko seksuele gedrag van leerders nie.

Alternatiewe hipotese 6:

Die portuurondersteuningstelsel het 'n voorkomende effek in die hoë-risiko seksuele gedrag van leerders.

Hipotese 7:

Nul-hipotese 7:

Leerders is nie bewus van portuurondersteuning in die skool nie en maak ook nie daarvan gebruik nie.

Alternatiewe hipotese 7:

Leerders is bewus van portuurondersteuning in die skool en maak daarvan gebruik. Die program is geïmplementeer as deel van die groter proses van aksienavorsing. Hierdie navorsing fokus egter net op die uitkomsevaluering van die portuurondersteuningsprogram. Programevaluering as 'n komponent van die aksienavorsingsproses, asook tipes evaluering sal vervolgens bespreek word.

4.4 Aksienavorsing en progamevaluering

4.4.1 Aksienavorsing

Die skoolgemeenskappe van die Tshwane-omgewing het deelgeneem aan 'n aksienavorsingsproses waarin die portuurondersteuningsprojek ontwikkel is. Deur deelname aan die projek is die portuurondersteuners bemagtig en kon hulle eienaars van die projek word.

Aksienavorsing word beskryf as 'n versameling van navorsingsmetodologieë wat verandering en navorsing tegelykertyd nastrewe. Navorsers en die gemeenskap werk saam om 'n bepaalde doelwit te bereik. Aksienavorsing fokus op die doel van bemagtiging en poog om die bewustheidsvlakke van gemeenskapslede te verhoog (Neuman, 1997).

Lomax (1991) beskryf die siklus van die aksienavorsingsmodel as: beplanning, aksie, moniteer, reflekteer en evalueer. Dit is 'n proses waarin die intervensie konstant geëvalueer word en terugvoering gegee word wat in die beplanning van die verdere implementering van die projek gebruik kan word. In hierdie studie kan die resultate wat verkry word uit die uitkomsevaluering, as terugvoering gebruik word en weer as insette tydens verdere implementering in die ondersteuningsstelsel dien. Laasgenoemde impliseer dat die ondersteuningstelsel aangepas kan word, ten einde beter in die spesifieke skoolkonteks te funksioneer. Die navorsing vorm 'n kubernetiese siklus wat selfregulering in die implementeringsproses moontlik maak. Die navorsingsproses kan beskou word as 'n herhalende sikliese proses van beplanning, intervensie, evaluering en terugvoer en ook as 'n produk van die interaksie tussen die onderskeie rolspelers (Visser, 2001).

4.4.2 Progamevalueringsnavorsing

Progamevalueringsnavorsing daarenteen word deur Monette, Sullivan en De Jong (1994, p. 313) gedefinieër as: "A means of supplying valid and reliable evidence regarding the operation of social programs or clinical practices –

how they are planned, how well they operate, and how effectively they achieve their goals.”

Dit is noodsaaklik dat die verskillende belanghebbendes soos die deelnemers, projekbestuurders en befondsingsinstansies weet of 'n program voordelig is vir die gemeenskap of teikengehoor en of dit effektief is in die bereiking van gestelde doelwitte. Programevalueringsnavorsing voorsien inligting aangaande die omvang van die intervensie, die effektiwiteit en bruikbaarheid van die program, doelwitbereiking en inligting oor wat tot die program se sukses of mislukking bygedra het (Mamburu, 2002).

Programevalueringsnavorsing kan beskou word as 'n instrument wat deur projekbestuurders gebruik word om hul programme te verbeter en sodoende toepaslike besluite te neem.

Die evaluering van elke projek kan benader word volgens die oortuigings van die navorser, die aard en doelstellings van die projek. Die term “evalueringsbenaderings” word gebruik om 'n stel samehangende idees aan te dui ten opsigte van die doel van die evaluasie en hoe dit uitgevoer behoort te word. Verskeie benaderings tot programevaluering bestaan waarvan die teoretiese uitgangspunte verskil. In hierdie studie is daar hoofsaaklik gebruik gemaak van die sistematiese/doelgerigte benadering, wat vervolgens bespreek sal word. Hierdie benadering beklemtoon die sistematiese voorsiening van inligting tot programbestuur. Die aannames van hierdie benadering sluit in dat programevaluering 'n sistematiese aktiwiteit is, dat programontwikkeling en -evaluering in wisselwerking is en dat programme geëvalueer kan word deur aspekte wat waargeneem of gemeet kan word. Die doel van programevaluering is om die implementering en programuitkomste te ondersoek ten einde uitsprake oor die bereiking van programdoelwitte te maak. Hierdie benadering word ook gebruik om die effektiwiteit van programkomponente te ondersoek wat die ontwikkeling en verbetering van programme ten doel het. Die navorsingsmetodes wat hiermee geassosieer word, is hoofsaaklik kwantitatiewe metodes, eksperimentele en kwasi-eksperimentele ontwerpe.

Binne die groter sistemiese konsep van programontwikkeling en implementering word verandering sistematies geëvalueer, maar dit sluit nie al die ander aspekte uit nie – dis net vir die doel van die navorsing wat hierdie area afgegrens word. Daar word erkenning gegee dat daar baie ander faktore is wat belangrik is in die evaluering, soos menings van die onderskeie rolspelers en die interaksie-effekte van verskeie deelnemers. Dit word egter in die prosesevaluering in 'n ander studie ondersoek. Die afgrensing van hierdie studie fokus op die evaluering van die bereiking van gestelde doelwitte, wat as terugvoering in verdere implementering gebruik kan word. Hierdie liniêre proses van voor- en nameting vorm dus deel van 'n groter sikliese komponent. Daar is verskeie tipes evaluering waarvolgens inligting oor die effektiwiteit van programme gekry kan word. 'n Bespreking van tipes evaluering volg.

4.4.2.1 Tipes progamevaluering

Verskillende tipes evaluering kan as deel van progamevaluering gedoen word, afhangend van die gemeenskapsbehoefte en die doel van die evaluering. Elke tipe evaluering het 'n ander funksie in die proses van programontwikkeling en evaluering (Rossi & Freeman, 1985). Formatiewe-, proses-, summatiewe- en impakevaluering sal vervolgens bespreek word.

4.4.2.2 Formatiewe evaluering

Hierdie evaluasie word gedoen voordat die program geïmplementeer word. Die klem val dus op proses, eerder as op uitkoms. Formatiewe evaluering sluit epidemiologiese en risiko-faktornavorsing in, asook literatuuroorsigte, die bestudering van ander intervensieprogramme, behoeftebepalings en enige ander prosedure wat idees kan genereer oor hoe om in te gryp en op wie om intervensies te mik. Dit lei die navorser in die ontdekking van gemeenskapsbehoefte en of die projek gebaseer is op hierdie behoeftes en of dit moontlik die doelwitte kan bereik (Orford, 1992; Dalton, Elias &

Wandersman, 2001). Formatiewe evaluasie is 'n voortdurende proses, aangesien gemeenskapsprogramme nie staties is nie.

Royse (1991) beskryf formatiewe evaluering as 'n tipe progamevalueringsnavorsing wat fokus op programverbetering. Terugvoering vanaf deelnemers, gemeenskapsresponse en nuwe inligting oor ander programme, kan alles gebruik word om aanpassings te maak in programinhoud.

4.4.2.3 Prosevaluering

In prosevaluering word die vraag beantwoord: "Watter dienste word in werklikheid gelewer?" Prosevaluasie werk dus van die veronderstelling dat 'n intervensie reeds aan die gang is en dat sekere dienste of aksies veronderstel is om deel van die intervensie te wees. Prosevaluering behels die monitering van programimplementering ten einde te bepaal of die program geïmplementeer word soos beplan is. Die program, aanbieding, die houdings van die rolspelers, die bywoning, entoesiasme en ervaring van die deelnemers word bestudeer, asook die probleme wat tydens die implementering ervaar word (Patton, 1997). Patton (1997, p. 206) beskryf prosevaluering soos volg: "Process evaluation focuses on the internal dynamics and actual operations of a program in an attempt to understand its strengths and weaknesses." Tydens prosevaluasie word daar voortdurend kwantitatiewe of kwalitatiewe data oor die implementering van die program versamel.

4.4.2.4 Summatiewe of uitkomsevaluering

Summatiewe of uitkomsevaluering kan gebruik maak van eksperimentele of kwasi-eksperimentele ontwerpe en poog om bewyse in te samel wat gebruik kan word om die uitkomste of impak van 'n intervensie te ondersoek. Monette et al. (1994), definieër summatiewe evalueringnavorsing as die assessering van programme se effektiwiteit en bruikbaarheid.

Uitkomsevaluering word in hierdie navorsing gebruik om die effek van die program op individue en die skoolgemeenskap te evalueer.

Uitkomsevaluering is daarop gemik om te sien of die portuurondersteuningstelsel 'n verskil gemaak het, wat betref die omvang en aard van die probleme wat bestudeer word. Alhoewel uitkomsevaluering kompleks en duur is, is dit baie belangrik. Daaruit kan die evalueerder bepaal watter veranderinge oor 'n tydperk plaasgevind het, van voor die intervensie geïmplementeer is tot daarna. Met voldoende kontrole in 'n navorsingsontwerp behoort ook bepaal te kan word of veranderinge die resultaat is van die intervensie en of dit die gevolg is van ander interaktiewe veranderlikes of steuringsveranderlikes. 'n Verdere aspek wat in die evaluering in gedagte gehou behoort te word, is dat die intervensie 'n sterk voorkomende doel gehad het. In die evaluering van voorkomende intervensies word gedrag wat nog nie voorkom nie, maar moontlik kan voorkom, geteiken. Dit is dus nie net die verandering in die voor- en nameting wat verandering aandui nie, maar stabiliteit in gedrag kan ook 'n positiewe impak van die program aandui.

4.4.2.5 Impakevaluasie

Impakevaluasie word beskou as 'n vorm van summatiewe evaluering wat die volgende vraag beantwoord: "Hoe effektief is die program om die doel te bereik in die konteks van die gemeenskap en die aard en omvang van die probleem?"

Impakevaluasie se visie strek verder as die onmiddellike resultate van 'n beleid, instruksies of dienste, ten einde langtermyn asook die indirekte programeffekte te identifiseer. Ten einde 'n oorsaaklike verband tussen 'n intervensie en 'n gevolg te vind, moet beide die intervensie en verwagte gevolg dus goed beskryf word.

In die huidige studie is daar van impakevaluasie gebruik gemaak, ten einde die effektiwiteit en impak van 'n portuurondersteuningstelsel op skole en die leerders te bepaal.

4.5 Navorsingsontwerp

Die doel van die navorsingsontwerp is die strukturering van die ondersoek en seleksie van relevante data-insamelings en ontledingstegnieke, om die interne en eksterne geldigheid van die resultate te verhoog (Mouton & Marais, 1990).

Die toepaslikheid en geskiktheid van die ontwerp hang af van of die ontwerp die navorsingsvraag beantwoord en of dit die primêre doelwit dien waarvoor navorsing aanvanklik uitgevoer is.

Uit die bestudering van verskeie navorsingsmetodes en die evaluering van ander portuurevalueringsprogramme, is besluit om 'n kwasi-eksperimentele evalueringontwerp in hierdie projek te gebruik, vanweë die praktiese omstandighede waaronder die navorsing by die skole uitgevoer is.

Eksperimentele navorsing het ten doel om kousale verhoudings te identifiseer en om die invloed van die onafhanklike veranderlike op die afhanklike veranderlike te bepaal (Huysamen, 1994). Die term "kwasi-eksperimentele ontwerp" is in 1963 vir die eerste keer gebruik om 'n ontwerp aan te wys wat tussen ware eksperimentele en korrelasionele studies val (Campbell & Stanley, 1963; Schweigert, 1994).

Deur 'n ontwerp te skep wat tydsreekse soos voortoetse en natoetse en nie-ewekansige groepe kombineer, poog die kwasi-eksperimentele ontwerp om die beste van 'n minder as perfekte navorsingsomgewing te maak. Deur verskeie ontwerpe te kombineer om die invloed van steuringsveranderlikes te verminder, kan 'n kwasi-eksperimentele ontwerp bruikbare resultate lewer.

In 'n kwasi-eksperimentele ontwerp word twee groepe, die ontvangers en nie-ontvangers van intervensie, vergelyk (Cheetham, Fuller, Mclvor & Petch,

1992). Die groep wat aan die onafhanklike veranderlike blootgestel word, word die eksperimentele groep genoem en die ander groep wat nie daaraan blootgestel word nie, staan bekend as die kontrole of vergelykende groep (Tripodi, 1983).

'n Kwasi-eksperimentele evalueringsontwerp is gebruik om die impak van die intervensie op die skool en leerders te evalueer. Die navorser het van vier eksperimentele skole waar die portuurondersteuningstelsel geïmplementeer is en vier kontrole skole – soortgelyke skole sonder die intervensie, gebruik gemaak. In beide eksperimentele en kontrole skole is 'n voor- en nameting gedoen, terwyl die eksperimentele groep deelgeneem het aan die ondersteuningstelsel tussen die metings.

'n Voortoets-natoets-vergelyking is tussen die twee groepe se resultate gedoen. Die portuurondersteuningstelsel is nie doelbewus van die kontrole skole weerhou nie en hulle sal waarskynlik in die toekoms aan die program deelneem. Deur 'n kwasi-eksperimentele ontwerp te gebruik, het die navorser gepoog om van die steuringsveranderlikes te minimaliseer ten einde 'n uitvoerbare oorsaak-effek gevolgtrekking te bewerkstellig.

Kwasi-eksperimente behoort nie as ondergeskik tot ware eksperimente beskou te word nie. Dit is prakties in gemeenskapskontekste omdat ewekansige toewysing en die kontrolering van alle veranderlikes nie moontlik is nie. Alhoewel die kwasi-eksperimentele ontwerp 'n sekere mate van interne geldigheid opoffer, deurdat groepe nie ewekansig toegewys word nie, word dit egter beskou as die mees geskikte ontwerp vir hierdie navorsing (Breakwell, Hammond & Fife-Shaw, 1998).

In 'n herhaalde metingsontwerp waar subjekte nie ewekansig tot 'n spesifieke groep toegewys is nie, kan 'n voortoets gebruik word om die ekwivalensie van die twee vergelykende groepe te bepaal. Die natoets kan dan gebruik word om die relatiewe effektiwiteit van die program te evalueer (Schweigert, 1994), ten spyte van gebreke in die navorsingsontwerp. Met inagneming van die studiedoelwitte, was die geselekteerde navorsingsontwerp behulpsaam om

die mate te bepaal waartoe deelnemers se gedrag verander het tydens hul deelname aan die program (Marlow, 1993).

Daar kan gepoog word om inligting in verband met die eksterne geldigheid van die navorsing te verkry, deur die bevindings te vergelyk met gegewens oor leerders vanuit ander skole in die Tshwane-omgewing. Die bevindinge kan dus veralgemeen word tot die adolessente van hierdie omgewing, met inagneming van verskille in elke konteks. In elke skool is 'n eie dinamika wat nie noodwendig met mekaar vergelyk kan word nie. Die eksterne geldigheid van die bevindinge kan verder ondersoek word, deur die bevindinge te vergelyk met verwante navorsing in ander streke wat dieselfde navorsingsvrae gebruik het. Interne geldigheid van hierdie studie word verhoog deurdat daar gebruik gemaak is van 'n kontrolegroep, om sodoende te poog om sover as moontlik te verseker dat veranderinge wel deur die intervensie en nie deur ander faktore teweeg gebring is nie.

4.6 Kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsbenaderings

De Vos, Schurink en Strydom (1998) meld dat die rigting van die navorsingsproses en die navorsingsmetodologie bepaal word deur die navorser se keuse tussen 'n kwantitatiewe en kwalitatiewe, of 'n gekombineerde kwantitatiewe-kwalitatiewe benadering. Mouton en Marais (1990) is van mening dat die kwantitatiewe benadering 'n hoër-geformaliseerde en 'n meer eksplisiet gekontroleerde benadering tot navorsing is binne die veld van sosiale wetenskap, waarvan die metodes baie ooreenstem met die veld van fisiese wetenskap. Kwantitatiewe ontleding behels die numeriese verteenwoordiging en manipulering van observasies, met die doel om die verskynsels wat hierdie observasies reflekteer te beskryf en te verduidelik. Die navorser het grootliks beheer oor die gehalte van die datastel (Breakwell et al., 1998).

Navorsers wat navorsing kwalitatief benader, bestudeer veral mense se alledaagse belewenisse of ervarings. Kwalitatiewe navorsers het 'n meer emosionele benadering tot navorsing. Hulle glo ook dat die gebruik van

gestandaardiseerde meetinstrumente en/of bepaalde teoretiese vertrekpunte, kunsmatige of verwronge wetenskaplike gegewens kan oplewer. Hulle verkies om eerder beskrywings van medemens se optredes en ervarings te maak. Deelnemers aan die navorsingsprojek voorsien inligting vir die opbou van 'n datastel en dra by tot die gehalte daarvan.

Kwalitatiewe metodes word gekenmerk deur “well-grounded, rich descriptions and explanations of processes in identifiable local contexts, which preserve chronological flow, assess local causality and derive fruitful explanations” (Miles & Huberman, 1994, p. 1). Die klem in kwalitatiewe navorsing is op prosesse en betekenis wat nie gemeet kan word in terme van hoeveelheid, intensiteit of frekwensie nie.

Die huidige navorsing maak gebruik van 'n gekombineerde kwantitatiewe-kwalitatiewe benadering. Volgens De Vos et al. (1998) word 'n meervoudige benadering soms gebruik om 'n bewuste kombinasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe metodologie aan te dui. Grinnel (1997) meld dat dit 'n algemene metode is om die kredietwaardigheid van kwalitatiewe data te bewerkstellig. Dit word hoofsaaklik in hierdie studie gebruik om die mening en ervaring van leerders oor die program te verstaan.

4.7 Data-insameling

Om die gestelde hipoteses te toets, is 'n vraelys gebruik. Hierdie vraelys is as voor- en nameting gebruik in beide die eksperimentele en kontrolegroep skole, ten einde te bepaal of verandering in die skoolsisteem plaasgevind het. Die vraelys het bestaan uit twee afdelings. Die kwantitatiewe vrae het bestaan uit 105 gestruktureerde vrae. 'n Gestruktureerde vraag is een wat aan die respondente 'n sekere aantal kategorieë voorsien om hul antwoord vanuit te kies (Bailey, 1982; Marlow, 1993; Mindel, 1993). Die deelnemers is gevra om die stellings te lees en met 'n kruisie (x) aan te dui watter opsie hul mening die beste weerspieël. Hulle het 'n keuse gehad tussen drie opsies, naamlik die saamstem, stem nie saam of tussen-in-opsie. Hierdie antwoorde is dus op 'n ordinale skaal geëvalueer. Die kwalitatiewe vrae het bestaan uit

twee oop vrae. Die eerste vraag het gehandel oor die leerders se menings ten opsigte van die ondersteuningstelsel en die tweede, watter persoonlike sake hulle graag sal wil bespreek met 'n ander betroubare individu.

Jordon, Franklin en Corcoran (1993) meld dat selfverslag 'n metode is om individue se eie denke, gedrag en gevoelens akkuraat te bepaal, mits hulle selfbewus is en gewillig is om eerlik te wees. Die gebruik van oop-einde vrae het 'n spesifieke doel in hierdie studie gedien. Oop-einde vrae voorsien 'n wyse van kwalitatiewe data-insameling, waarin respondente op individuele wyse kan antwoord en sodoende hul sienings akkuraat reflekteer. Dit impliseer dat respondente nie antwoorde in vooraf-bepaalde kategorieë gee nie, maar in staat gestel word om spontaan inligting te gee of om antwoorde te gee wat die navorser waarskynlik nie verwag het nie (King, Morris & Fitz-Gibbon, 1987). Ely, Anzul, Friedman, Garner & Steinmetz (1991, p. 66) ondersteun hierdie stelling deur die volgende: "open-ended questioning can unearth valuable information that tight questions do not allow." Die voordeel hieraan is dat deelnemers hul eie woorde, gedagtes en insig in die beantwoording van vrae kan gee.

4.8 Die vraelys

Die vraelys het uit die volgende afdelings en skale bestaan: die leser word verwys na aanhangsel "A" vir 'n voorbeeld van die vraelys.

4.8.1 Demografiese inligting

Leerders moes aandui in watter skool en graadgroep hulle is, hulle ouderdom in jare, geslag en watter taal die meeste tuis gepraat word. Hierdie inligting word gebruik om die antwoorde van leerders te verstaan.

4.8.2 Psigiese welsynskaal

Psigiese welsyn kan gedefinieer word as 'n toestand van relatief goeie aanpassing wat gepaard gaan met 'n gevoel van tevredenheid, 'n lus vir die

lewe en die aktualisering van potensialiteite en vaardighede, asook die afwesigheid van psigopatologiese toestande. Die psigiese welsynskaal is by die ondersoek ingesluit, omrede sielkundige welsyn 'n belangrike rol speel in die hoë-risikogedrag van leerders (Fisher, et al., 1996; Shiel, 1999). Die psigiese welsynskaal is saamgestel deur 31 geselekteerde items te neem uit die Bar-On Emosionele Intelligensieskaal (Bar-On & Parker, 2000). Die items fokus hoofsaaklik op die meting van selfbeeld, selfvertroue en lewenstevredenheid en is gebruik as aanduiders van psigiese welsyn.

Die vrae is beantwoord op 'n driepunt Likertskaal: 1 = stem saam, 2 = tussen-in, 3 = stem nie saam nie. In 'n faktorontleding waarin die data van die leerders in die voormeting gebruik is, is bevind dat een faktor die data onderlê en 16% van die variansie verklaar. Item-totaal korrelasies het gewissel tussen 0,49 en 0,24. Die Cronbach alfa-koëffisiënt vir die skaal was 0,80 wat as aanvaarbaar beskou kan word (Kerlinger & Lee, 2000).

Die response op die items word saamgetel om 'n skaal te vorm van psigiese welsyn, waar 'n hoë telling positiewe welsyn impliseer en 'n lae telling 'n lae welsyn.

4.8.3 Skoolklimaatskaal

Die skoolklimaatskaal is saamgestel uit 22 geselekteerde items vanuit Trickett en Moos (1973) se skoolklimaatvraelys. Die geldigheid van hierdie vraelys is deur verskeie studies bevestig (Moos & Trickett, 1987; Ozer, Weinstein, Maslach & Siegel, 1997). Trickett (1978) het betroubaarheidskoëffisiënte tussen 0,67 en 0,86 vir die verskeie subskale gevind. In hierdie navorsing is items gebruik wat fokus op die ervaring van die leeromgewing (12 items), onderwysondersteuning (5 items) en affiliasie tussen leerders (5 items). Die vrae is beantwoord op 'n 5-puntskaal wat wissel van stem ten sterkste saam (1) tot stem ten sterkste nie saam nie (5). 'n Lae telling behaal op hierdie vrae is 'n aanduiding van 'n positiewe skoolklimaat, terwyl 'n hoë telling 'n aanduiding gee van 'n meer negatiewe ervaring van die skoolklimaat.

Deur gebruik te maak van die voortoets data van die leerders is betroubaarheidskoëffisiënte van 0,76, 0,61 en 0,55 vir die drie subskale onderskeidelik verkry en 0,84 vir die skoolklimaatskaal as 'n geheel verkry. Item-totaal korrelasies het gewissel tussen 0,56 en 0,27.

4.8.4 Persoonlike kontroleskaal

Persoonlike kontrole kan beskryf word as 'n persoonlikheidsdimensie wat te make het met die mate waarin 'n persoon voel dat hy self (interne kontrole) of faktore in die situasie (eksterne kontrole) sy gedrag bepaal (Plug et al., 1997). Lokus van kontrole is belangrik om te meet, omrede leerders met 'n interne lokus van kontrole minder beïnvloedbaar is en minder geneig is tot risikogedrag, terwyl leerders met 'n eksterne lokus van kontrole makliker deur die portuurgroep beïnvloed word en dus meer kwesbaar is tot hoë-risikogedrag.

Persoonlike kontrole is geëvalueer deur 6 items wat daarop fokus of die leerders daartoe in staat is om hul eie besluite te neem en of hul beïnvloed word deur die portuurgroep aangaande seksuele risikogedrag en kondoomgebruik. Die skaal het ook gepoog om die waargenome groepsnorm te bepaal en of leerders hulself as 'n risikogroep beskou om MIV/VIGS op te doen. Die vrae is beantwoord op 'n 3-puntskaal (stem saam, tussen-in, stem nie saam nie). 'n Lae telling op die skaal impliseer persoonlike kontrole en 'n hoë telling beteken dat leerders maklik deur ander beïnvloed word. Die Cronbach alfa koëffisiënt vir die skaal was 0,4 wat baie laag is. Die feit dat die skaal uit so min items bestaan, is waarskynlik die rede vir die lae alfa-waarde.

4.8.5 Probleemgedragskaal

Probleemgedrag is geëvalueer deur vrae wat verband hou met die ervaring van misdaad in skole. 'n Vraag oor algemene veiligheid, die waarneming van dwelm-handel, vriende wat by misdaad betrokke is en persoonlike skuldigmaking aan diefstal is by hierdie skaal ingesluit. Die voorkoms van

probleme soos bendes, verkragting, geweld en diefstal in skole is ook geëvalueer. Hierdie vrae is op 'n drie-puntskaal beantwoord. Nege items is in 'n skaal saamgestel ten einde te toets vir betekenisvolle verskille. 'n Hoë telling behaal op hierdie skaal, is 'n aanduiding van minder probleme wat in die skool ervaar word en die persepsie van 'n veilige skoolomgewing. 'n Laë telling wat behaal word, dui aan dat meer probleme in die skool bestaan asook die persepsie van 'n minder veilige omgewing.

4.8.6 Gerapporteerde vlak van hoë-risiko seksuele gedrag

Leerders is gevra oor hul seksuele gedrag met die fokus op seksuele ervaring, veelvuldige seksuele maats en kondoomgebruik die afgelope drie maande. Leerders is verder gevra of hul al seksuele aktiwiteit teen hul sin toegelaat het. Die vrae is beantwoord in die vorm van ja, nee en weet nie op 'n nominale skaal. Die Chi-kwadraat ontledingsprosedure is op hierdie data gedoen om verskille te bepaal. Tydens die interpretasie van die data, behoort daar in aggeneem te word dat verskeie faktore die akkuraatheid van die rapportering van intieme inligting soos seksuele gedrag kan beïnvloed (Miller, Turner & Moses, 1991).

4.8.7 Gerapporteerde vlak van substansmisbruik

Die vlak van substansmisbruik is geëvalueer deur gebruik te maak van selfgerapporteerde gedrag ten opsigte van alkohol- en dwelmgebruik. 'n Selfrapporteringsvraelys gebaseer op die riglyne van die sentrum vir substansmisbruik en geestesgesondheidsdienste (Kumpfer, Shur, Ross, Bunnell, Librett & Millward, 1993) en die VSA Departement van Gesondheid en Menslike Dienste (Hawkins & Nederhood, 1995) is vir die studie ontwikkel. Hierdie vrae het die volgende inligting voorsien:

- Die aantal leerders wat alkohol en dwelms die afgelope 30 dae gebruik het;

- Die aantal leerders wat oormatige drank (meer as vyf drankies per geleentheid) die afgelope 30 dae gebruik het;
- Die waargenome groepsnorm verwant aan alkohol- en dwelmgebruik; en
- Waargenome goedkeuring van risikogedrag deur die individu en die familie.

Die vrae is beantwoord op 'n 3-puntskaal: ja, soms en nee, wat data voorsien op die nominale vlak van ontleding.

4.8.8 Funkionering van die portuurhulpstelsel

Leerders moes aandui of hulle bewus is van die portuurhulpstelsel in die skool en of hulle die portuurhulp reeds gebruik het. Die vrae wat kwalitatief geïnterpreteer is, was ook deel van hierdie afdeling.

4.9 Steekproef

Vier skole is vanuit die Tshwane-omgewing geselekteer waar die portuurondersteuningstelsel geïmplementeer is. Twee skole uit Atteridgeville, een uit Laudium en een skool uit Eersterust is gebruik. Vier soortgelyke skole, twee in Atteridgeville en twee in Mamelodi waar geen intervensie plaasgevind het nie, het gedien as kontrolegroep.

Om die effektiwiteit van die portuurondersteuningstelsel te ondersoek, is 'n steekproef van leerders uit die onderskeie skole gebruik. 'n Proporsionele steekproef is getrek uit al die leerders in die skool. Die skoolhoof van elke skool is gevra om een klas per graadgroep te selekteer wat die vraelyste kon voltooi. Die klas is dus geselekteer en nie spesifieke leerders nie. Die ooreenkoms met die skool was dat die verloop van die skooldag nie werklik gesteur kan word nie. Daarom is besluit om leerders nie ewekansig uit klasse te kies nie, maar om 'n klas as geheel uit elke graadgroep ewekansig te kies.

Sodoende is 'n proporsionele steekproef getrek wat die graadgroepe verteenwoordig het. Daar was 395 leerders in die eksperimentele groep en 531 leerders in die kontrolegroep wat die vraelyste ingevul het in die voormeting. In die nameting is dieselfde prosedure gevolg om die leerders te selekteer. Omdat die vraelys in verskeie jare gedoen is, kon dieselfde klasse nie weer gebruik word in die nameting nie, omdat leerders nie meer in dieselfde klasse was nie. Leerders se voor- en nameting kan dus nie afgepaar word nie. Die ondersoek bestaan dus uit twee stelle kruissnit data waarin groepe oor tyd met mekaar vergelyk kan word.

4.10 Prosedure

Toestemming is vanaf die distrikskantoor van die Departement Onderwys se navorsingskomitee verkry ten einde die studie van die portuurondersteuningstelsel uit te voer.

Administrasie van die vraelyste het 18 maande uit mekaar plaasgevind. Die leerders van graad agt tot elf wat deel gevorm het van die steekproef, is tydens 'n voorligtingsperiode gevra om een vraelys met 'n tydsduur van ongeveer 45 minute te voltooi. Die voormeting is in April 2002 gedoen en die nameting in September 2003. Die instruksies wat gegee is met die afneem van die vraelyste was kort en bondig en daar is gemeld dat die studie vir navorsingsdoeleindes gebruik sou word. Daar is ook aan leerders agtergrondkennis voorsien aangaande die oogmerk van die vraelys.

Nadat toestemming vir die afneem van die vraelyste gekry is, is die hoofde van die onderskeie skole genader om reëlins vir die afneem van die vraelyste te tref. Ouers van die skool is ingelig oor die navorsing tydens 'n ouervergadering en gevra dat dié wat nie hulle kinders wil laat deelneem nie, beswaar kan aanteken.

Die leerders se samewerking en toestemming tot deelname aan die projek is vooraf verkry. Die deelnemers is ingelig dat deelname vrywillig is en dat dit hulle vrystaan om nie aan die projek deel te neem of ter eniger tyd van die

studie te onttrek, sonder enige benadeling. Anonimiteit van individue is verseker en hulle is in kennis gestel dat die navorsing konfidensieël hanteer sal word en dat terugvoering gegee sal word oor die groep as 'n geheel, maar nie oor spesifieke individue nie.

4.11 Data-ontleding

Die kwantitatiewe data is ontleed met behulp van die SAS-program en het die volgende ontledings ingesluit: beskrywende statistiek, toetsing van gemiddeldes en die ondersoek van verskille tussen die voor- en nameting tellings.

Die data wat op die nominale skaal beantwoord is deur ja/nee/weet nie response, is ontleed deur Chi-kwadraat berekenings te doen tussen die eksperimentele en kontrolegroepe se voor- en nametings. Die Chi-kwadraat berekening is 'n toets wat gebruik word om vas te stel of die verband tussen twee diskrete veranderlikes statisties beduidend is (Steyn, Smit, Du Toit & Strasheim, 2000). Die Chi-kwadraattoets is 'n statistiese tegniek wat veral gebruik word om te bepaal of 'n stel waargenome frekwensies statisties beduidend verskil van die ooreenstemmende verwagte frekwensies in dieselfde klasintervalle. Die Chi-kwadraatstatistiek word bereken deur die verskille tussen die waargenome en verwagte frekwensies te kwadreer, te deel deur die verwagte frekwensies en daarna te sommer (Plug et al., 1997). Omdat die voormetings telkens van mekaar verskil het, kan die aanname nie gemaak word dat dit ekwivalente groepe is nie. Die verskiltellings tussen voor- en nametings is dus deurgaans gebruik om veranderinge te ondersoek.

Skaaltellings is bereken vir die psigiese welsyn-, persoonlike kontrole-, probleemgedrag- en die skoolklimaatskaal, deur die tellings van die items bymekaar te tel. Ten einde betekenisvolle verskille tussen die voor en nametings van die twee groepe te bepaal, is daar gebruik gemaak van die Kruskal-Wallis eenrigting-variensieontleding. Die Kruskal-Wallis-toets is 'n nie-parametriese statistiese tegniek om te bepaal of daar betekenisvolle verskille tussen die sentrale waardes van meer as twee onafhanklike

steekproewe bestaan. Dit is 'n vorm van eenrigting-variensieontleding wat met metings op 'n ordinale skaal uitgevoer word (Plug et al., 1997).

'n Vergelyking tussen die kontrole- en eksperimentele groepe as geheel ten opsigte van ekwivalensie van die toetsresultate is met behulp van die Mann-Whitney U-toets gedoen om die beduidendheid van verskille tussen die twee groepe te bepaal. Die Mann-Whitney U-toets is 'n nie-parametriese tegniek om beduidendheid van verskille al dan nie by twee onafhanklike groepe na te speur (Steyn et al., 2000).

Kwalitatiewe data-ontleding het plaasgevind in terme van kodering en tematiese inhoudsontleding van die response op die twee oop vrae. Hierdie prosedure het verder ten doel gehad om data te verminder en te organiseer deur kategorieë en temas te genereer. Hierdie metode is effektief ten einde belangrike temas binne die konteks van die portuurondersteuningsprogram, uit te lig en te bespreek.

4.12 Etiese aspekte van die navorsingstudie

In die huidige navorsing is verskeie etiese aspekte in berekening gebring.

Die leerders is met die aanvang van die projek meegedeel dat die vraelyste gebruik word vir navorsing en dat dit 'n evaluering van portuurondersteuning behels.

In elke geval waar vraelyste op leerders geadministreer is, is die data as 'n integrale deel van klasaktiwiteite ingesamel. Dit het die volgende behels:

- Deelnemers is met die aanvang van die projek ingelig oor die aard en doelstellings van die navorsing, die prosedures wat gevolg is, asook die moontlike voordele van die studie;
- Alle deelnemers aan die projek het die reg gehad om enige tyd te onttrek van die studie. Die deelnemers is ook ingelig dat die

ingesamelde inligting en/of onttrekking van deelname aan die projek, hulle in geen opsig sal benadeel nie;

- Die deelnemers is ook geensins blootgestel aan fisiese of emosionele praktyke wat hul kon skaad of benadeel nie;
- Alle inligting is as vertroulik hanteer en die respondente se anonimiteit is verseker;
- Die vraelyste word deur die navorser self bewaar en sal vernietig word nadat statistiese ontledings uitgevoer is en die projek voltooi is.

4.13 Opsomming

Die voorafgaande drie hoofstukke het hoofsaaklik gefokus op die probleemstelling, doel, motivering en teoretiese agtergrond van portuurondersteuners, portuurondersteuningstelsels en adolessente ontwikkeling. In hierdie hoofstuk is die navorsingshipoteses, die navorsingsontwerp, metodologie, steekproef en etiese aspekte van die studie uiteengesit.

'n Kwasi-eksperimentele meervoudige metingsontwerp is gebruik. Die proefpersone in die eksperimentele en kontrolegroep het voor en na die intervensie 'n vraelys voltooi. Die persone wat deel gevorm het van die eksperimentele groep is blootgestel aan 'n intervensieprogram, naamlik 'n portuurondersteuningstelsel wat in die skole geïmplementeer is. Die kontrolegroep is nie aan hierdie intervensie blootgestel nie. Die voor- en nametings van die twee groepe is met mekaar vergelyk om die effek van die portuurhulpstelsel te ondersoek.

HOOFSTUK 5

RESULTATE

5.1 Inleiding

Die doel van hierdie studie was om die impak van die portuurondersteuningstelsel op die skool en leerders te evalueer. Die navorser het van 'n gekombineerde kwalitatiewe-kwantitatiewe benadering gebruik gemaak, ten einde hierdie doel te bereik.

Die resultate van die voor- en nameting word vir die eksperimentele en kontrolegroep weergegee. Biografiese besonderhede met betrekking tot geslag, ouderdom, taal en graadgroep van die steekproef word ook weergegee.

5.2 Beskrywing van die eksperimentele en kontrolegroepe

Die steekproef het bestaan uit vier eksperimentele en vier kontroleskole in die Tshwane-omgewing. Soortgelyke skole in dieselfde areas is geselekteer ten einde homogeniteit te verseker. Soos wat in tabel 1 uiteengesit is, het die totale groep leerders ($n = 2045$) bestaan uit 47% seuns en 53% meisies. Die ouderdom van leerders het gewissel tussen 12 jaar tot 21 jaar, met die grootste groep (54%) tussen 14 en 16 jaar. Daar was naastenby 'n gelyke aantal leerders in graadgroep 8 tot 10 naamlik 25%. Die graad 11-groep het 23% van die totale groep gevorm. Die huistaal van die leerders wat in die navorsing betrek is, was hoofsaaklik Sepedi (20%), Zulu (14%) en Tsonga (13%). Agt persent van die leerders se huistaal was verder Afrikaans, 8% was Engels, 4% was Suid-Sotho, 2% was Ndebele, 2% was Tswana, 2% was Xhosa, terwyl 10% ander swart tale gepraat het.

Tabel 1: Biografiese gegewens van die totale steekproef (n=2045)

Geslag	Manlik 933 (47%)		Vroulik 1049 (53%)	
Ouderdom *	12 – 13 jaar 159 (8%)	14 – 16 jaar 1094(54%)	17 – 18 jaar 618 (30%)	19 – 21 jaar 149 (7%)
Graad *	Gr 8 512 (25%)	Gr 9 519 (25%)	Gr 10 513 (25%)	Gr 11 468 (23%)
Taal *	Afrikaans 168 (8%)	Ndebele 49 (2%)	Sepedi 411 (20%)	Ander swart tale 210 (10%)
	Zulu 278 (14%)	Tsonga 265 (13%)	Tswana 36 (2%)	Xhosa 30 (2%)
	Suid-Sotho 90 (4%)	Engels 163 (8%)		

* Persentasies tel nie op na 100% weens nie-response.

Die steekproef van 2045 leerders wat die vraelys voltooi het, het bestaan uit die volgende groepe:

- 395 leerders in die eksperimentele voortoets en 526 in die natoets;
- 531 leerders in die kontrolegroep voormeting en 593 in die nameting.

Om ooreenkomste en verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroepe te ondersoek, is die biografiese gegewens van die vier groepe (eksperimentele voormeting, eksperimentele nameting, kontrole voorgroep en kontrole nagroep) ondersoek (tabelle 2-5).

Tabel 2: Beskrywing van die eksperimentele voorgroep (n = 395)

Geslag	Manlik 178 (47%)		Vroulik 201 (53%)	
Ouderdom*	12 – 13 jaar 35 (9%)	14 – 16 jaar 233 (59%)	17 – 18 jaar 100 (25%)	19 – 21 jaar 18 (5%)
Graad	Gr8 82 (22%)	Gr9 82 (22%)	Gr10 111 (29%)	Gr11 102 (27%)
Taal *	Afrikaans 59 (15%)	Ndebele 8 (2%)	Sepedi 6 (2%)	Ander swart tale 41 (10%)
	Zulu 108 (27%)	Tsonga 26 (7%)	Tswana 35 (9%)	Xhosa 4 (1%)
	Suid-Sotho 6 (2%)	Engels 77 (20%)		

* Persentasies tel nie op na 100% weens nie-response.

Tabel 3: Beskrywing van die eksperimentele nagroep (n = 526)

Geslag	Manlik 260 (50%)		Vroulik 259 (50%)	
Ouderdom	12 – 13 jaar 53 (10%)	14 – 16 jaar 269 (51%)	17 – 18 jaar 166 (32%)	19 – 21 jaar 37 (7%)
Graad	Gr8 135 (26%)	Gr9 154 (29%)	Gr10 126 (24%)	Gr11 110 (21%)
Taal	Afrikaans 105 (20%)	Ndebele 19 (4%)	Sepedi 103 (20%)	Ander swart tale 46 (9%)
	Zulu 95 (18%)	Tsonga 54 (10%)		
	Suid-Sotho 29 (6%)	Engels 66 (13%)		

Tabel 4: Beskrywing van die kontrole voorgroep (n = 531)

Geslag	Manlik 288 (44%)		Vroulik 290 (56%)	
Ouderdom	12 – 13 jaar 41 (8%)	14 – 16 jaar 271 (51%)	17 – 18 jaar 161 (30%)	19 – 21 jaar 56 (11%)
Graad	Gr8 175 (33%)	Gr9 109 (21%)	Gr10 96 (18%)	Gr11 148 (28%)
Taal*		Ndebele 14 (3%)	Sepedi 411 (27%)	Ander swart tale 74 (14%)
	Zulu 41 (8%)	Tsonga 77 (15%)		Xhosa 30 (2%)
	Suid-Sotho 36 (7%)	Engels 7 (1%)		

* Persentasies tel nie op na 100% weens nie-response.

Tabel 5: Beskrywing van die kontrole nagroep (n = 593)

Geslag	Manlik 167 (47%)		Vroulik 299 (53%)	
Ouderdom*	12 – 13 jaar 30 (5%)	14 – 16 jaar 321 (54%)	17 – 18 jaar 191 (32%)	19 – 21 jaar 38 (6%)
Graad*	Gr8 120 (20%)	Gr9 174 (29%)	Gr10 180 (30%)	Gr11 108 (18%)
Taal*	Afrikaans 53 (9%)	Ndebele 8 (1%)	Sepedi 158 (27%)	Ander swart tale 49 (8%)
	Zulu 34 (6%)	Tsonga 108 (18%)		Xhosa 13 (2%)
	Suid-Sotho 19 (3%)	Engels 13 (2%)		

* Persentasies tel nie op na 100% weens nie-response.

Daar was nie betekenisvolle verskille vir die vier groepe ten opsigte van geslag nie. Die eksperimentele groep het min of meer 'n gelyke aantal manlike en vroulike respondente gehad in beide die voor- en nameting. Die kontrolegroep het uit meer vroulike respondente in beide die voor- en nameting bestaan. Daar bestaan 'n waarneembare verskil in

ouderdomsverspreiding, sowel as graadgroepverspreiding tussen die vier groepe. Daar bestaan ook taalverskille tussen die vier groepe. Die meerderheid leerders in die kontrole voor- en nagroep, sowel as in die eksperimentele nagroep, se huistaal was Sepedi (20 – 27%). Die eksperimentele voorgroep was hoofsaaklik Zulu- (27%) en Engelssprekend (20%). Die eksperimentele groepe het verder uit baie meer Afrikaanssprekende respondente bestaan in vergelyking met die kontrolegroep.

Hierdie bestaande verskille impliseer dat die groepe nie homogeen is ten opsigte van bovermelde veranderlikes nie. 'n Toets vir homogeniteit is telkens gedoen weens die verskille en sal as deel van die resultate gegee word.

In tabel 6 word die aantal leerders per skool wat aan die navorsing deelgeneem het gegee.

Tabel 6: Frekwensie van leerders per skool (N = 2045)

Skool	Eksperimentele groep				Kontrolegroep			
	Skool 1	Skool 2	Skool 3	Skool 4	Skool 20	Skool 21	Skool 22	Skool 23
Voor-meting	107	95	73	120	115	120	154	142
Na-meting	131	139	146	110	168	133	112	180

Bostaande tabel toon die aantal leerders per skool aan wat deel gevorm het van die eksperimentele en kontrolegroepe. Die nameting het oor die algemeen 'n groter aantal leerders bevat as die voormeting. Slegs Hoërskool 4 en 22 het meer leerders in die voormeting gehad as in die nameting. Daar bestaan ook 'n groot verskil in die aantal deelnemers ten opsigte van die voor- en nameting by die twee eksperimentele skole, naamlik skool 2 en 3. Dit het egter nie implikasies vir die ontleding van die data nie.

5.3 Verskille in veranderlikes

In die volgende afdelings sal resultate bespreek word volgens subskaal, deur eerstens die frekwensies van gedrag in die voor- en nameting van beide groepe (N=2045) te bespreek en dan verskille tussen voor- en nameting tussen die groepe te ondersoek.

Die frekwensies van die steekproef as geheel word hier gerapporteer, omdat dit verskillende leerders is wat in die voor- en nameting gebruik is en daar nie wesenlike respons verskille bestaan het tussen die groepe se voor- en nametings nie. In tabel 7 en 8 word die beskrywende statistiek vir die skaaltellings van die onderskeie groepe weergegee.

Tabel 7: Resultate van die eksperimentele groepe

		Voormeting			Nameting		
Groep	Skaal	N	Gemiddeld	Standaardafwyking	N	Gemiddeld	Standaardafwyking
Eksperimentele groep	Persoonlike kontrole	395	15.07	2.13	526	15.04	2.11
	Probleemgedrag in skool	395	17.40	3.94	526	18.10	4.40
	Psigiese welsyn	395	72.85	9.68	526	73.54	9.44
	Skoolklimaat	395	53.66	11.34	526	52.69	10.69

Tabel 8: Resultate van die kontrolegroepe

		Voormeting			Nameting		
Groep	Skaal	N	Gemiddeld	Standaardafwyking	N	Gemiddeld	Standaardafwyking
Kontrole groep	Persoonlike kontrole	531	13.93	2.30	593	14.20	2.31
	Probleemgedrag in skool	531	18.80	4.61	593	17.74	4.39
	Psigiese welsyn	531	72.56	8.79	593	72.05	9.29
	Skoolklimaat	531	50.98	10.91	593	55.16	11.57

'n Vergelyking tussen die eksperimentele en kontrolegroep se voormetings is gedoen met behulp van die Mann-Whitney U-toets, om die ekwivalensie van die groepe se toetsresultate te ondersoek.

Die Mann-Whitney U-toets is 'n nie-parametriese tegniek om beduidendheid van verskille al dan nie by twee onafhanklike groepe na te speur. Daar is gebruik gemaak van nie-parametriese tegnieke, omrede die data nie normaal verspreid is nie.

Daar is bevind dat die groepe nie homogeen is nie en daarom is voor- en nametings gebruik om verskille te ondersoek, eerder as om kontrole en eksperimentele nametings te vergelyk. Dit impliseer dat daar na verskille oortyd gekyk moet word, omrede die groepe met aanvang van die studie nie vergelykbaar was nie.

Die data van die voor- en natoets is vergelyk tussen die eksperimentele en kontrolegroepe, deur gebruik te maak van die Kruskal-Wallis eenrigting-variensieontledingstegniek. Dit is 'n nie-parametriese tegniek om die beduidendheid van verskille by drie of meer groepe te bepaal.

Vervolgens sal die resultate bespreek word in terme van die frekwensies wat op 'n aantal van die items verkry is en daarna die verskille wat op die skale

verkry is. Daar is van vier skale gebruik gemaak om die eerste vier hipoteses te toets.

5.3.1 Persoonlike kontrole van risiko

Vrae is gestel wat die leerders se gevoel van kontrole oor gedrag in moeilike situasies en die mate van portuurgroepsdruk ondersoek.

Tabel 9: Evaluering van persoonlike kontrole van risiko (N = 2045)

		Stem saam	%	Stem nie saam	%
1.	My vriende oefen druk op my uit om seks te hê	369	18%	1 221	60%
2.	Ek is in staat om seks te weier wanneer ek nie gereed is nie, al is dit vir iemand wat ek liefhet	1 174	57%	530	26%
3.	My vriende beoefen veilige seks	1 058	52%	432	21%
4.	Ek sal seks weier indien my maat nie 'n kondoom wil gebruik nie	1 315	64%	457	22%
5.	Ek besluit self wat reg en verkeerd is al stem my vriende nie met my saam nie	1 628	80%	141	7%
6.	Ek loop 'n risiko om MIV/VIGS op te doen	477	23%	1 149	56%

Uit die bostaande tabel blyk dit dat die meerderheid leerders (60%) nie druk van hulle vriende ervaar om seksuele omgang te hê nie, 18% ervaar egter baie druk vanaf vriende om aan seksuele praktyke deel te neem. Sewe en vyftig persent leerders het gerapporteer dat hul in staat is om seksuele omgang te weier en 26% was nie daartoe in staat om seks te weier, ten spyte daarvan dat hulle nie gereed daarvoor was nie. Twee en vyftig persent leerders was van mening dat hul vriende veilige seksuele gedrag beoefen en 64% het aangetoon dat hul sal weier om seks te hê, indien hul maat nie 'n kondoom wil gebruik nie. Die meeste leerders (80%) het gemeld dat hulself besluit tussen wat reg en verkeerd is, selfs al sou hul vriende nie met hul saamstem nie. Slegs 23% leerders was van mening dat hul 'n risiko loop om

MIV/VIGS op te doen. Ses en vyftig persent het hulself nie as 'n hoë-risikogroep tot MIV/VIGS beskou nie. Dit blyk dat die meerderheid leerders voel dat hulle in beheer van hulle eie gedrag is. Dit moet egter in gedagte gehou word dat dit denkbeeldige situasies beskryf en dat sosiale druk in 'n werklike situasie, moontlik ander gedrag tot gevolg kan hê.

Die data ten opsigte van die persoonlike kontrole skaaltellings van die voor-en nametings is vergelyk tussen die eksperimentele en kontrolegroepe deur gebruik te maak van die Kruskal-Wallis eenrigting-variensieontleding (tabel 10).

Tabel 10: Verskil in persoonlike kontroleskaal van die voor-en nameting

Veelvuldige vergelykings	Z-waarde
Voor-eksperimenteel - na-eksperimenteel	0.10
Voor-eksperimenteel - voor-kontrole	7.67**
Na-eksperimenteel - na-kontrole	6.29**
Voor-kontrole - na-kontrole	2.12

$p \leq 0,05$ **

Die alfa-vlak ($p < 0,05$) verwys na die waarskynlikheid van kans-voorkoms. Die alfa-vlak word gebruik om te kontroleer vir die Tipe I fout. Die alfa-vlak word in hierdie geval vasgestel op $p < 0,05$.

Bostaande tabel toon aan dat daar nie 'n betekenisvolle verskil was tussen die eksperimentele groep se voor- en nameting, ten opsigte van persoonlike kontrole van risiko nie. Daar was ook geen statisties beduidende verskil tussen die kontrolegroep se voor- en nameting nie (sien tabelle 7 en 8 vir die vergelykings van die skaaltellings).

Daar was egter 'n betekenisvolle verskil op die 5% vlak van beduidendheid tussen die voor-eksperimentele en voor-kontrolegroepe. Die groepe was dus met aanvang van die studie nie vergelykbaar nie. Die nametings van die eksperimentele en kontrolegroepe het ook betekenisvol van mekaar verskil.

Die verskille wat tussen die eksperimentele en kontrolegroepe se nameting verkry is, kan egter nie toegeskryf word aan die intervensie nie, maar eerder aan verskille wat vooraf tussen die twee groepe bestaan het. In hierdie geval word die nul-hipotese (hipotese 1) aanvaar en wat impliseer dat die portuurondersteuningstelsel nie 'n betekenisvolle impak gehad het op leerders se persoonlike kontrole van risiko nie.

5.3.2 Probleemgedrag in die skool

Leerders is gevra om aan te dui watter tipe probleemgedrag in hul skool voorkom (Tabel 11).

Tabel 11: Persepsie van probleemgedrag in die skool (N = 2045)

		Stem saam	%	Tussen-in	%	Stem nie saam	%
1.	Ek voel onveilig by die skool	446	22%	541	27%	1 058	52%
2.	Ek het gesien mense verkoop dwelms by ons skool vir die laaste 3 maande	810	40%	306	15%	929	45%
3.	My vriende was betrokke by diefstal en gewelddadige optrede	366	18%	284	14%	1 395	68%
4.	Ek sou geld skelm by 'n vreemdeling neem indien ek weet ek sou daarmee wegkom	221	11%	324	16%	1 500	73%
In ons skool het ons probleme met die volgende:							
5.	Bendes	822	40%	500	25%	723	35%
6.	Alkoholgebruik	951	47%	438	21%	656	32%
7.	Gebruik van dwelms	1 072	52%	431	21%	542	27%
8.	Geweld	862	42%	587	29%	596	29%
9.	Verkragting	173	9%	423	21%	1 449	71%
10.	Vandalisme (breek en seermaak)	761	37%	613	30%	671	33%
11.	Diefstal	1 375	67%	355	17%	315	15%

Die volgende inligting is verkry deur middel van 'n drie-puntskaal. In respons op die vraag: "Ek voel onveilig by die skool", het 22% leerders met hierdie stelling saamgestem, terwyl 52% die skool as 'n veilige omgewing beskou het.

'n Groot aantal leerders (40%) het aangedui dat hul mense gesien handel dryf het met dwelms in die skool, die afgelope 3 maande. Agtien persent respondente het gerapporteer dat hul vriende betrokke was by diefstal of gewelddadige gedrag tydens die afgelope 3 maande. Elf persent leerders het saamgestem dat hul sal steel, as hul geweet het hulle sou daarmee kon wegkom, terwyl 16% nie seker was nie.

Vir 'n groot groep leerders is morele waardes dus nog nie vasgelê nie.

'n Groot aantal leerders ervaar dat gedrag wat met misdaad geassosieer kan word, algemeen voorkom in hul skole:

- 40% leerders het aangedui dat hul probleme met bendes in die skool ondervind;
- 47% het probleme ten opsigte van alkoholmisbruik in die skool gerapporteer;
- 'n groot aantal leerders (52%) het dwelmmisbruik in die skool aangedui;
- 42% het probleme met gewelddadige gedrag in die skool geïdentifiseer;
- 37% het vandalisme in die skool aangetoon;
- Baie leerders (67%) het probleme met diefstal in die skool uitgelig; en
- 'n Klein aantal leerders (9%) het verkragting as 'n probleem in die skool aangedui.

Die hipotese gaan getoets word deur middel van die Kruskal-Wallis eenrigting-variensieontleding, ten einde vas te stel of die skaaltellings van die eksperimentele en kontrolegroepe betekenisvol van mekaar verskil.

Probleemgedrag in die skool is geëvalueer deur die data van die eksperimentele en kontrolegroep se voor- en nametings, te vergelyk aan die hand van die Kruskal-Wallis eenrigting-variensieontleding (tabelle 7 en 8).

Tabel 12: Verskil in probleemgedrag in skool skaaltellings van die voor- en nameting

Veelvuldige vergelykings	Z-waarde
Voor-eksperimenteel – na-eksperimenteel	2.26
Voor-eksperimenteel – voor-kontrole	4.66**
Na-eksperimenteel – na-kontrole	1.47
Voor-kontrole – na-kontrole	4.14**

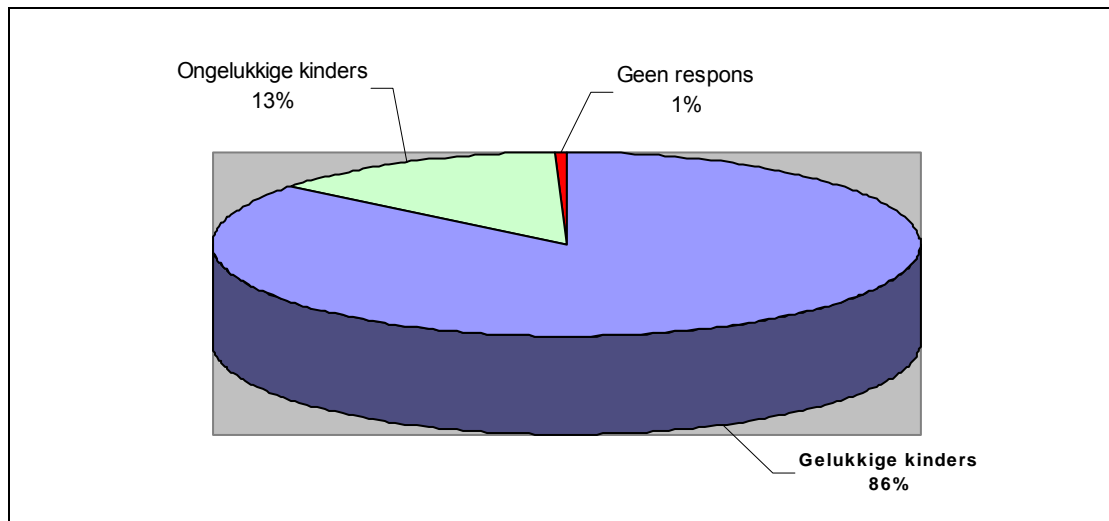
$p \leq 0,05$ **

Uit bostaande tabel blyk dit dat daar 'n betekenisvolle verskil bestaan tussen die eksperimentele en kontrolegroepe se voormetings. Die groepe is dus nie homogeen nie. Verskiltellings tussen voor- en nametings moet daarom gebruik word. Daar bestaan verder nie 'n beduidende verskil tussen die eksperimentele groep se voor- en nameting nie. Daar bestaan wel 'n verskil op die 5% vlak van beduidendheid tussen die kontrolegroep se voor- en nametings. In die kontrolegroep het die respondente in die nameting hul skoolomgewing as minder veilig beskou, terwyl die eksperimentele groep se persepsie van hul skool se veiligheid oor tyd dieselfde gebly het. In hierdie geval word nul-hipotese 2 verwerp, wat beteken dat daar 'n verskil oor tyd tussen die groepe bestaan.

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die portuurondersteuningstelsel moontlik wel 'n voorkomende effek gehad het, want probleemgedrag het in die eksperimentele skole dieselfde gebly, terwyl leerders in die kontrolegroep meer probleme in die skool ervaar het.

5.3.3 Psigiese welsyn

'n Skaal van 31 items wat hoofsaaklik selfvertroue en verhoudings evalueer asook simptome van angs, depressie en gesinsprobleme aandui, is gebruik om die psigiese welsyn van leerders te ondersoek.



Die meeste leerders (86%) het hulself beskou as gelukkig of tevrede met hul lewensomstandighede. Daar was slegs 13% leerders wat aangedui het dat hul ongelukkig voel meeste van die tyd en probleme ondervind.

Die frekwensies van enkele items van die totale groep leerders word voorgestel in tabel 13.

**Tabel 13: Frekwensies van enkele items op psigiese welsynskaal
(N = 2045)**

	PSIGIESE WELSYNSKAAL	Ja/stem saam	%	Nee/stem nie saam	%
1.	Ek voel seker van myself in meeste situasies	1 116	55%	57	3%*
2.	Gevoelsuitdrukking	921	45%	280	14%
3.	Vind dit moeilik om die lewe te geniet	390	19%	1 166	57%
4.	Ek bekommer my oor baie dinge	833	41%	531	26%
5.	Voel nie goed oor myself nie	263	13%	1 373	67%
6.	Ek het 'n gevoel dat iets fout is met myself	645	32%	841	41%
7.	Vind dit moeilik om myself te aanvaar	343	17%	1 259	62%
8.	Voel skaam en onseker van myself wanneer ek saam met ander is	559	27%	832	40%
9.	Sal graag myself wou verander om meer van myself te hou	1 206	59%	503	25%
10.	Dit voel onmoontlik om my probleme te hanteer	530	26%	808	40%
11.	Ek voel dit is nie die moeite werd om te lewe nie	334	16%	1 110	54%
12.	Ek huil elke nag	144	7%	1 602	78%
13.	My lewe is na aan my ideal	802	39%	328	16%
14.	As ek my lewe oor kon hê, sou ek omtrent niks wou verander nie	713	35%	654	32%
15.	Daar heers 'n ontspanne atmosfeer tuis	838	41%	460	23%
16.	Daar is onregverdige straf in my gesin	797	39%	693	34%
17.	Ek oorweeg dit om van die huis af weg te loop	293	14%	1 446	71%
18.	Ek is al so gestraf dat ek vir dae merke gehad het	249	12%	1 374	67%
19.	Somtyds word ek so kwaad dat ek iemand wil vermoor	521	26%	1 201	59%
20.	Ek sukkel om my humeur te beteuel	632	31%	714	35%

* Die tussen-in kategorie word nie hier aangedui nie, daarom tel % nie op na 100% nie.

Die meerderheid leerders het aangedui dat hul sielkundige welsyn ervaar en die meeste leerders (55%) het gemeld dat hul seker van hulself voel in die meeste omstandighede. Die meerderheid leerders (57%) het verder aangetoon dat hul die lewe geniet en goed voel oor hulself (67%). Veertig persent was ook van mening dat hul weet hoe om ontstellende probleme te hanteer. Alhoewel dit uit die studie blyk dat daar positiewe emosionele

welsyn onder die leerders teenwoordig is en dat leerders oor die algemeen aanvaarding van hul klasmaats ervaar, het 41% aangetoon dat hul bekommerd is oor baie dinge, 32% voel dat daar iets fout is met hulle en 27% voel skaam en onseker van hulself in die teenwoordigheid van ander mense. 'n Groot aantal leerders (59%) het ook gerapporteer dat hul baie aspekte aan hulself sou wou verander, ten einde meer van hulself te hou en 26% het gemeld dat dit vir hul onmoontlik voel om hul huidige probleme te hanteer. Twee en dertig persent leerders het verder gemeld dat indien hulle hul lewe kon oorrê, hulle baie dinge sal wou verander.

Dit blyk dat die leerders se persepsie van hul huislike omstandighede en gesinslede relatief positief is. Nege en dertig persent leerders het egter gemeld dat straf toediening in hul gesin onregverdig is.

Die volgende ernstige sielkundige probleme is onder die groep leerders geïdentifiseer:

- 19% het aangedui dat hul dit moeilik vind om hul lewe te geniet;
- 16% het aangedui dat hul lewe nie die moeite werd is nie. Hierdie kan 'n aanduiding wees van 'n depressiewe gemoedstoestand wat bestaan onder hierdie leerders en kan dikwels gepaardgaan met doodswense;
- 13% het gemeld dat hul nie goed oor hulself voel nie;
- 17% vind dit moeilik om hulself te aanvaar soos hul is. Laasgenoemde twee stellings kan gekoppel word aan 'n lae selfbeeld, wat die leerders meer kwesbaar kan maak vir hoë-risikogedrag;
- 14% het dit oorweeg om van die huis af weg te loop as gevolg van gesinsprobleme;
- 12% het aangetoon dat hul al so gestraf was dat die merke vir dae sigbaar was (fisiese mishandeling);

- 31% het dit moeilik gevind om hul aggressie te beheer; en
- 26% leerders het gerapporteer dat hul soms so kwaad word, dat hul voel hulle kan iemand vermoor.

In die vorige afdeling is die responsfrekwensies op 'n aantal items wat ten opsigte van psigiese welsyn verkry is, bespreek. Die items is daarna gebruik om 'n skaal saam te stel ten einde verskille in psigiese welsyn tussen die groepe te bepaal. Die skaal het bestaan uit 31 items, waarvan die gemiddeldes en standaardafwyking verkry op hierdie skaal, gereflekteer word in tabelle 7 en 8. Vervolgens word daar getoets of betekenisvolle verskille bestaan tussen die eksperimentele en kontrolegroepe. Die hipotese word getoets met behulp van die Kruskal-Wallis statistiese metode (tabel 14).

Tabel 14: Verskil in psigiese welsyn skaaltellings van die voor- en nameting

Veelvuldige vergelykings	Z-waarde
Voor-eksperimenteel - na-eksperimenteel	1.35
Voor-eksperimenteel - voor-kontrole	0.73
Na-eksperimenteel - na-kontrole	2.87**
Voor-kontrole - na-kontrole	0.56

$p \leq 0,05$ **

Die eksperimentele en kontrole voormetings verskil nie betekenisvol van mekaar nie wat hul dus vergelykbaar maak. Uit die tabel kan verder afgelei word dat geen statisties betekenisvolle verandering in leerders se psigiese welsyn plaasgevind het tussen die eksperimentele voor- en nameting, asook die kontrole voor- en nameting nie. 'n Statisties betekenisvolle verskil op die vyf persent vlak van beduidendheid is eger gevind tussen die nametings van die eksperimentele en kontrolegroepe. Dit beteken dat skaaltellings ten opsigte van psigiese welsyn betekenisvol hoër was vir die eksperimentele groep, in vergelyking met die kontrolegroep. Daar kan dus afgelei word dat

die portuurhulpstelsel 'n bydrae gelewer het dat die eksperimentele groep nie verswak het nie.

Hier word die alternatiewe hipotese (hipotese 3), dus aanvaar, wat beteken dat die intervensie 'n statisties beduidende positiewe effek op leerders se psigiese welsyn gehad het.

5.3.4 Skoolklimaat

As die program effektief geïmplementeer word, is daar 'n moontlikheid dat die behoeftes van die leerders groter prioriteit in die skoolgemeenskap kan word. Daar kan verder verwag word dat die gesindheid van leerders teenoor die skool positiewer sal wees en dat leerders beter verhoudings met mekaar en met die onderwysers sal kan hê. Die portuurstelsel kon moontlik bydra tot 'n verandering in die leerders se ervaring van die skoolklimaat (Trickett, Kelly & Todd, 1972). Na aanleiding van die frekwensie ontleding, het ongeveer 75% van die groep leerders die skoolklimaat as positief beleef. Die meerderheid leerders het gerapporteer dat hulle gelukkig is in hul skool, dat die skool goed georganiseer is, dat hul goeie opvoeding ontvang en dat studente die onderwysers vertrou. Die leerders het verder aangedui dat die skoolreëls dit oor die algemeen duidelik maak watter gedrag van leerlinge verwag word en dat onderwysers besorgd is oor die leerders. 'n Groot aantal leerders (62%) was egter verder van mening dat sommige leerders 'n slegte invloed op ander kan hê en dat onderwysers dikwels die leerders in die klas moet kalmeer (60%).

Ten einde die effek van die ondersteuningstelsel op die skoolklimaat te evalueer, is items in 'n skaal omskep, waarvan die tellings wat behaal is in tabelle 7 en 8, gerapporteer word. Daar is van die Kruskal-Wallis-toets gebruik gemaak om te toets vir betekenisvolheid van verskille (tabel 15).

Tabel 15: Verskil in skoolklimaatskaaltellings van die voor- en nameting

Veelvuldige vergelykings	Z-waarde
Voor-eksperimenteel – na-eksperimenteel	1.31
Voor-eksperimenteel – voor-kontrole	3.36**
Na-eksperimenteel – na-kontrole	3.90**
Voor-kontrole – na-kontrole	6.18**

$p \leq 0,05$ **

Die eksperimentele en kontrolegroep se voormetings verskil betekenisvol van mekaar op die 5% vlak van beduidendheid, asook die nametings van die twee groepe. Die groepe is dus nie vergelykbaar nie. Dit beteken dat verskille in die nametings nie toegeskryf kan word aan die intervensie nie, maar aan verskille in die voormeting. In die ontleding moet daar dus na verskille oor tyd gekyk word in die twee groepe, onafhanklik van mekaar. Die eksperimentele groep verskil nie betekenisvol tussen die voor- en nameting nie. 'n Statisties betekenisvolle verskil bestaan egter tussen die kontrolegroep se voor- en nametings. Hieruit blyk dit dat die kontrolegroep se evaluering van die skoolklimaat meer negatief geword het in die nameting. 'n Lae telling op hierdie skaal toon 'n positiewe skoolklimaat aan, terwyl 'n hoë telling op 'n negatiewe skoolklimaat dui. Die portuurhulpstelsel het waarskynlik 'n bydrae gelewer dat die skoolklimaat nie meer negatief beoordeel is in die geval van die eksperimentele groep nie. In hierdie geval word alternatiewe hipotese 4 aanvaar, wat impliseer dat die portuurstelsel wel 'n effek gehad het op leerders se ervaring van die skoolklimaat. Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die hulpstelsel moontlik 'n voorkomende effek gehad het, omrede die eksperimentele groep nie meer negatief geraak het nie.

5.3.5 Substansmisbruik

Die leerders se response rakende substansmisbruik word aangedui in tabel 16.

Tabel 16: Substansmisbruik (N = 2045)

		Ja	%	Nee	%
1.	Alkoholgebruik vorige 30 dae	405	20%	1 308	64%
2.	Oormatige drankgebruik vorige 30 dae (meer as 5 drankies)	274	13%	1 594	78%
3.	Dwelmgebruik vorige 30 dae	137	7%	1 797	88%
4.	Ouerlike reaksie/straf op substansgebruik	1 675	82%	237	12%
		Geen		Baie	
5.	Hoeveel van jou vriende gebruik alkohol?	611	30%	1 434	70%
6.	Hoeveel van jou vriende gebruik dwelms?	1 522	74%	523	26%

Die volgende hoë-riksogedrag ten opsigte van substansmisbruik is deur leerders gerapporteer:

- 20% leerders het gemeld dat hul alkohol gebruik het in die afgelope 30 dae. As die ouderdom van die leerders in ag geneem word, dan is daar wel 'n probleem in die groep ten opsigte van alkoholgebruik;
- 13% het oormatige drankgebruik gerapporteer die afgelope 30 dae (meer as 5 alkoholiese drankies per geleentheid);
- 7% het die gebruik van onwettige dwelmmiddels die laaste 30 dae aangemeld;
- 70% leerders het verder aangetoon dat sommige van hul vriende alkohol gebruik en 26% het gemeld dat van hul vriende dwelms gebruik. Dit verteenwoordig die mate van groepsdruk wat bestaan en die persepsie van die aanvaarbaarheid van die gedrag in die portuurgroep; en
- 82% leerders het aangedui dat hul versorgers hulle gedrag sal afkeer indien hul alkohol of dwelms gebruik.

Die data van die voor- en natoetse is vergelyk tussen die eksperimentele en kontrolegroepe, deur gebruik te maak van Chi-kwadraat berekenings vir data op die nominale vlak (tabel 17).

Tabel 17: Gerapporteerde vlak van substansmisbruik

Veranderlike	Eksperimentele voormeting	Eksperimentele nameting	Kontrole voormeting	Kontrole nameting	Chi-kwadraat	P-waarde
Alkoholgebruik die afgelope 30 dae	17.72	20.91	17.89	21.92	22.03	0.0012
Oormatige alkoholgebruik die afgelope 30 dae	11.65	13.31	9.98	17.71	21.80	0.0013
Dwelmgebruik die afgelope 30 dae	7.09	7.22	5.65	6.91	10.44	0.1074
Persepsie van groepsnorm t.o.v. alkoholgebruik	73.16	74.72	62.15	71.17	25.02	0.0003
Persepsie van groepsnorm t.o.v. dwelmgebruik	23.54	24.90	22.79	30.01	17.62	0.0073
Ouerlike straf op substansgebruik	88.86	82.13	81.17	77.74	26.27	0.0002

Daar was 'n beduidende verskil ($p \leq 0,001$) in die alkoholgebruik die afgelope 30 dae tussen die groepe. In beide groepe was daar 'n verhoging van alkoholgebruik. Leerders in die eksperimentele en kontrolegroepe het verder betekenisvol van mekaar verskil in die voor- en nameting ten opsigte van oormatige drankgebruik die laaste dertig dae ($p \leq 0,001$). Daar het 'n baie klein verhoging in oormatige drankgebruik plaasgevind by die eksperimentele groep, terwyl daar 'n aansienlik groter verhoging in oormatige alkoholgebruik by die kontrolegroep was. Daar was 'n betekenisvolle verskil tussen die eksperimentele en kontrolegroep ($p \leq 0,001$) ten opsigte van leerders se persepsie van drankgebruik van vriende. In die kontrolegroep was daar 'n verhoging in persepsie van drankgebruik tussen die voor- en nameting, terwyl die reaksie van die eksperimentele groep konstant gebly het tussen die voor- en natoets.

In terme van die leerders se dwelmgebruik, was daar geen statisties beduidende verskil tussen die voor- en nametings van beide die groepe nie. 'n Lae frekwensie van dwelmgebruik is in beide groepe gerapporteer met 'n klein verhoging in dwelmgebruik by die kontrolegroep se nameting, waar dit by die eksperimentele groep dieselfde gebly het. Die persepsie van groepsnorm ten opsigte van dwelmgebruik het in 'n geringe mate verhoog by die eksperimentele groep se voor- en nameting, terwyl daar 'n groter verhoging in die kontrolegroep was.

'n Hoë aantal leerders het in beide die voor- en nameting van die eksperimentele- en kontrolegroepe gerapporteer dat hul ouers dit nie sou goedkeur indien hul sou uitvind dat die leerders substansies gebruik nie. Daar was 'n effense afname in hierdie frekwensie in beide die kontrole en eksperimentele nametings. In hierdie verband word die nul-hipotese (hipotese 5) aanvaar wat daarop dui dat die portuurstelsel nie in hierdie studie 'n bydrae gelewer het om substansie misbruik by adolessente te verminder nie.

5.3.6 Hoë-risiko seksuele gedrag

Die leerders se response aangaande hul seksuele gedrag en waargenome groepsnorm, word vir die groep as geheel in tabel 18 weergegee.

Tabel 18: Gerapporteerde hoë-risiko seksuele gedrag (N = 2045)

	Geen	%	Sommige	%	Meeste	%
1. Hoeveel van jou vriende is seksueel ervare?	720	35%	918	45%	407	20%
	Ja	%	Nee	%	Weet nie	%
2. Het jy al ooit 'n seksuele verhouding gehad?	748	37%	1 116	55%	42	2%
3. Het jy intiem verkeer gedurende die afgelope 3 maande?	334	16%	857	42%	107	5%
4. Het jy intiem verkeer met meer as een maat die afgelope 3 maande?	188	9%	1 037	51%	76	4%
5. Het jy 'n kondoom gebruik elke keer as jy seksueel verkeer het die afgelope 3 maande?	630	31%	428	21%	136	7%
6. Het jy al ooit seks teen jou sin toegelaat?	232	11%	953	47%	84	4%
7. Hoe oud was jy toe jy seksueel verkeer het vir die eerste keer?	11 jaar of jonger	12– 13 jaar	14 – 15 jaar	16-18 jaar		
	139(7%)	154(8%)	294(14%)	360 (18%)		

Die volgende hoë-risikogedrag ten opsigte van seksuele praktyke is deur leerders gerapporteer:

- 37% leerders het aangetoon dat hul al seksueel aktief was;
- 16% leerders het aangedui dat hul die laaste drie maande seksueel aktief was;
- 9% het gerapporteer dat hul meer as een seksuele maat gehad het die afgelope drie maande;
- 21% vanuit die leerders wat aangedui het dat hul die laaste drie maande seksueel aktief was het nie elke keer 'n kondoom gebruik tydens seksuele omgang die afgelope drie maande nie;

- 11% vanuit die leerders wat seksueel ervare was, het al seksuele omgang teen hul sin toegelaat; en
- Die hoogste persentasie (18%) van eerste seksuele omgang het tussen die ouderdomme 16 en 18 jaar voorgekom, met 7% wat reeds jonger as 11 jaar en 8% tussen 12 en 13 jaar hul eerste seksuele ervaring gehad het.

Hieruit blyk dit dat leerders op 'n baie jong ouderdom seksueel aktief raak en oor die algemeen risiko seksuele praktyke beoefen, deur nie kondome te gebruik nie. Leerders se persepsie van vriende se seksuele ervaring blyk ook baie hoog te wees. Daar is van Chi-kwadraat berekenings gebruik gemaak om die voor- en nameting response van die eksperimentele en kontrolegroep respondente te vergelyk (tabel 9).

Tabel 19: Gerapporteerde vlak van hoë-risiko seksuele gedrag

Veranderlike	Eksperimenterale voormeting N=395	Eksperimenterale nameting N=526	Kontrole voormeting N=531	Kontrole nameting N=593	Chi-kwadraat	P-waarde
Seksueel ervare	34.9	35.4	38.3	46.8	21.75	0.001
Seksueel aktief die afgelope drie maande	25.0	27.4	19.9	31.0	21.02	0.001
Veelvuldige seksmaats die afgelope drie maande	7.4	16.7	13.9	17.7	20.38	0.002
Kondoom gebruik elke keer	51.8	57.3	48.2	55.1	9.27	0.15
Persepsie van groep-seksnorm	64	65	60	69	17.50	0.008

Daar was 'n betekenisvolle verskil tussen die eksperimentele en kontrolegroep ($p < 0,001$) ten opsigte van die vlak van seksuele ervaring. In die eksperimentele groep het die vlak van leerders se seksuele ervaring min of meer dieselfde gebly, terwyl daar meer leerders in die kontrolegroep was wat seksueel ervare was in die nameting. Dieselfde is gevind in die vlak van seksuele aktiwiteit die afgelope 30 dae. In die kontrolegroep was seksuele aktiwiteit laag in die voormeting en baie hoër in die kontrole nameting. Daar

was dus 'n toename in die vlak van seksuele aktiwiteit in die kontrolegroep en nie in die eksperimentele groep nie.

Leerders in die eksperimentele en kontrolegroepe het beduidend verskil ten opsigte van seksuele aktiwiteite met veelvuldige seksmaats, oor die tydperk van 18 maande. Leerders in die eksperimentele groep het tydens die voormeting in 'n mindere mate daartoe geneig om veelvuldige seksmaats te hê, waar hierdie tendens in die nameting toegeneem het. (Hierdie verskynsel het waarskynlik voorgekom vanweë die feit dat leerders nie afgepaar is nie). Daar was geen statistiese verskil tussen die twee groepe se voor- en nametings ten opsigte van kondoomgebruik nie. Die leerders se persepsie van hul vriende se seksuele aktiwiteite, gee 'n indikasie van die waargenome groepsnorm. 'n Hoë persentasie van meer as 60% van die leerders, het hul vriende as seksueel ervare beskou. Daar was 'n betekenisvolle verskil tussen die twee groepe in die voor- en natoetse ($p \leq 0,001$). Alhoewel die resultate van die eksperimentele groep dieselfde gebly het, was die persepsie van die kontrolegroep dat meer vriende seksueel ervare was in die nameting. Alternatiewe hipotese 6 word hier ten gunste van die nul-hipotese aanvaar, wat beteken dat die portuurstelsel 'n voorkomende effek het in die hoë-risiko seksuele gedrag van leerders.

5.3.7 Funkionering van die portuurondersteuningsprogram in skole

Leerders moes aandui of hul bewus is van die portuurhulpstelsel in hul skool, of hul daarvan gebruik maak en ook kommentaar lewer oor die funksionering daarvan in hul skool.

- 68% leerders het aangetoon dat hul bewus is van 'n portuurondersteuningstelsel in die skool; en
- ongeveer 40% leerders het gerapporteer dat hul gebruik gemaak het van die portuurondersteuningstelsel.

Bykans twee derdes leerders is bewus van die portuurondersteuningstelsel in hul skool. Dit blyk verder dat minder as die helfte van leerders in die eksperimentele skole van die ondersteuningstelsel gebruik gemaak het. Die nul-hipotese word dus verwerp en die alternatiewe hipotese (hipotese 7) word aanvaar.

Die vraelys het twee oop-einde vrae ingesluit wat vervolgens bespreek sal word. Hierdie vrae het verband gehou met die deelnemers se opinie en ervaring van die portuurondersteuningsprogram en is deur ongeveer 80% van die deelnemers in die eksperimentele groep se nameting voltooi. Elke leerder kon meer as een respons gee, waarvan die response saamgetel en 'n persentasie bereken is.

Die leerders se opinies oor die portuurstelsel kan in die volgende temas saamgevat word:

Die leerders wat positiewe reaksies teenoor die portuurstelsel gehad het, het die volgende gerapporteer:

- 32% het positiewe ervaring van portuurondersteuners wat konfidensialiteit handhaaf, gerapporteer;
- 66% leerders was van mening dat die portuurondersteuners goeie en doeltreffende ondersteuning bied;
- 60% leerders het aangedui dat die portuurondersteuningsprogram 'n uitstekende program is;
- 61% het aangetoon dat die portuurondersteuningsprogram behulpsaam/belangrik is en dat daar 'n behoefte aan so 'n program binne die skool bestaan;
- 21% het aangedui dat hul die portuurondersteuners respekteer en vertrou; en

- 39% het gerapporteer dat die ondersteuningstelsel in hulle skool goed georganiseer is.

Die leerders wat die portuurstelsel as negatief geëvalueer het, het die volgende redes vir hul negatiewe reaksies aangevoer:

- 30% het gemeld dat die portuurondersteuningstelsel in hul skool swak georganiseer of geïmplementeer is, of nie heeltemal deurgevoer is nie;
- 36% het gerapporteer dat die portuurondersteuners nie die leerders se probleme privaat en konfidensieël hanteer nie;
- 18% leerders is van mening dat sommige van die portuurondersteuners nie respek het vir hul probleme nie;
- 18% het aangedui dat hulle nie van die portuurondersteuningsprogram weet nie; en
- 15% het gemeld dat die ondersteuningsprogram geen verandering teweeg bring of nie effektief in die skool funksioneer nie.

Die volgende probleme is geïdentifiseer as probleme wat leerders met portuurondersteuners wou bespreek:

- verhoudings met die teenoorgestelde geslag of gebrek daaraan;
- algemene en/of persoonlike probleme;
- alledaagse kwessies, gevoelens en gedagtes aangaande die lewe, soos persoonlike belangstellings;
- skoolwerk of probleme wat in die skool ervaar word;

- huislike omstandighede, gebrek aan ouerlike ondersteuning en/of gesinsprobleme;
- behoefte aan beroepsvoorligting;
- seksualiteit en seksuele aktiwiteite;
- dwelms en dwelmmisbruik; en
- vriende/vriendskappe.

Hierdie resultate dui op die behoefte aan gespreksvoeringsgeleenthede en portuurondersteuning wat daar onder adolessente bestaan.

5.4 Opsomming

In hierdie hoofstuk is die resultate van die studie weergegee. In die volgende hoofstuk sal die resultate bespreek word en 'n gevolgtrekking en samevatting van die studie gegee word. Aanbevelings ten opsigte van navorsingsmetodologie en effektiewe portuurondersteuningstelsels sal ook gemaak word.

HOOFSTUK 6

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 Inleiding

Die doel van hierdie studie was om die impak van portuurondersteuning op die skool en leerders se gedrag te evalueer. Dit is gedoen deur die reaksie van leerders in die skole waar die portuurondersteuningstelsel geïmplementeer is (eksperimentele groep), te vergelyk met die van leerders in skole wat nie aan hierdie ondersteuningsprogram blootgestel is nie (kontrolegroep), in 'n kwasi-eksperimentele ontwerp met meer as een meting.

Na aanleiding van die resultate wat verkry is, sal die impak van die portuurstelsel in terme van die gestelde hipoteses bespreek word. Die beperkings van die studie asook die gevolgtrekkings ten opsigte van die doelwitte en hipoteses van die studie, sal bespreek word. Aanbevelings word gemaak en riglyne word geformuleer vir die implementering van toekomstige portuurondersteuningsprogramme.

6.2 Bespreking van die navorsingsresultate

Die navorsingsresultate sal in hierdie afdeling bespreek word.

Die steekproef van 2045 leerders wat die vraelys voltooi het, het bestaan uit die volgende groepe:

- 395 leerders in die eksperimentele voortoets en 526 in die natoets;
- 531 leerders in die kontrolegroep voormeting en 593 in die nameting.

Verskillende leerders is in die voor- en nameting gebruik. Daar was nie beduidende verskille tussen die vier groepe ten opsigte van geslag nie. Daar

het 'n waarneembare verskil vir ouderdom bestaan, met die grootste groep respondente tussen die ouderdom van 14 en 16 jaar (54%) en 25% tot 32% respondente tussen die ouderdom van 17 en 18 jaar. Uit die vergelyking van die eienskappe van leerders in die eksperimentele en kontrolegroepe het verder geblyk dat die groepe van mekaar verskil het ten opsigte van taal en graadgroepverspreiding. Leerders in die kontrolegroep se voor- en nameting, asook in die eksperimentele nameting se huistaal was hoofsaaklik Sepedi. Leerders in die eksperimentele voormeting, was hoofsaaklik Zulu- en Engelssprekend. Daar was ook baie Afrikaanssprekende respondente in die eksperimentele groep, terwyl daar geen in die kontrole voorgroep was nie en net 9% Afrikaanssprekende leerders in die kontrole nagroep teenwoordig was. Dit impliseer dat die groepe nie homogeen is ten opsigte van bovermelde veranderlikes nie. Die feit dat die groepe hoofsaaklik heterogeen was, het 'n invloed gehad op die gevolgtrekkings wat gemaak kan word uit die statistiese resultate.

6.2.1 Gevolgtrekkings oor die impak van portuurondersteuning in terme van die gestelde hipoteses

Portuurondersteuning is belangrik omrede die onderwys hulpsentrums in die huidige onderwysbedeling afgeskaf is en daar min professionele sielkundige hulp vir adolessente in die skole bestaan. Die ideaal is dat nie net enkele leerders nie, maar die skoolsisteem in sy geheel op die langeduur by die portuurstelsel sal baat vind. Die uitgangspunt van hierdie navorsing behels dat die portuurhulpstelsel sal bydra tot die uitbreiding van voorligtings- en ondersteuningsdienste, tydens 'n tyd waar daar toenemende eise en behoeftes onder adolessente bestaan. Baie jongmense wat normaalweg nie die nodige leiding, voorligting en ondersteuning sou ontvang het nie, vanweë beperkte bronne, kan nou egter deur middel van portuurondersteuning bereik word.

6.2.2 Gevolgtrekking ten opsigte van leerders se persoonlike kontrole van risiko

Persoonlike kontrole gee 'n aanduiding van leerders se vermoë om portuurdruk te hanteer en speel 'n rol in hoë-risikogedrag. Leerders met 'n interne lokus van kontrole kan groepsdruk beter hanteer en is moontlik minder geneig tot risikogedrag. Eksterne lokus van kontrole word gekoppel aan hoë-risikogedrag, omrede leerders makliker beïnvloedbaar is en dus kwesbaar is vir risikogedrag.

Die meeste leerders (80%) was van mening dat hulle in beheer van hulle eie gedrag is en self besluit tussen wat reg en verkeerd is. Dit blyk dat die meerderheid leerders (60%), nie ervaar dat hulle gebuk gaan onder groepsdruk om seksuele omgang te hê nie en 52% was verder van mening dat hul vriende veilige seksuele gedrag beoefen. Slegs 23% leerders was van mening dat hul 'n risiko loop om MIV/VIGS op te doen. Sosiale druk wat deur die portuurgroep in werklike situasies toegepas word, kan moontlik ander gedrag tot gevolg hê as wat leerders rapporteer tydens denkbeeldige situasies soos wat in die vraelys beskryf word. Daar was 'n betekenisvolle verskil op die 5% vlak van beduidendheid tussen die voor-eksperimentele en voor-kontrolegroepe, wat beteken dat die groepe nie vergelykbaar was nie en dat enige verskille verkry tussen die groepe, dus nie toegeskryf kan word aan die intervensie nie.

Daar is egter nie 'n betekenisvolle verskil gevind tussen die eksperimentele of die kontrolegroep se voor- en nameting ten opsigte van persoonlike kontrole van risiko nie. In hierdie geval word die nul-hipotese aanvaar wat impliseer dat die portuurondersteuningstelsel nie 'n statisties betekenisvolle impak gehad het op leerders se persoonlike kontrole van risiko nie. 'n Moontlike verklaring vir laasgenoemde stelling kan wees dat die skaal wat verandering in persoonlike kontrole gemeet het, uit baie min items bestaan, wat die betroubaarheid beïnvloed. 'n Cronbach alfa van 0,4 is gevind, wat nie geskik is om veranderinge te meet nie. Die Hawthorne-effek kon ook 'n rol gespeel het in die hoë telling wat reeds tydens die voormeting vir persoonlike kontrole

gevind is. Die Hawthorne-effek behels die neiging van mense om meer produktief te wees en in die algemeen beter te funksioneer wanneer hulle voel dat aandag aan hulle bestee word, of wanneer hulle iets nuuts en interessants ervaar (Plug et al., 1997). Leerders is ook nie altyd bewus van die groot invloed van hulle maats se gedrag nie. Selfrapportering kan daarom nie die ideale manier wees om selfkontrole te bepaal nie.

6.2.3 Persepsie van algemene gedragsprobleme in die skool

Ongeveer die helfte van die leerders het gerapporteer dat hulle die skool as 'n veilige omgewing ervaar, wat daarop dui dat verskeie probleme in skole bestaan wat 'n hulpstelsel dus noodsaaklik maak.

Die grootste gedragsprobleme wat in die skool ervaar word, was:

- diefstal in die skool (67%);
- dwelmmisbruik in die skool (52%);
- probleme ten opsigte van alkoholmisbruik in die skool (47%);
- geweld in die skool (42%); en
- probleme met bendes in die skool (40%).

Die statistiese ontledings het nie 'n betekenisvolle verskil tussen die eksperimentele groep se voor- en nameting opgelewer nie, maar wel 'n verskil gevind op die 5% vlak van beduidendheid vir die kontrolegroep se voor- en nametings. Omrede die groepe tydens die voormetings nie homogeen was nie en daar na verskille oor tyd gekyk is, word die nul-hipotese verwerp. Leerders se persepsie van gedragsprobleme in die skool het by die eksperimentele groep dieselfde gebly, terwyl die kontrolegroep se metings oor tyd statisties betekenisvol ($p < 0,05$) meer negatief geword het. Dit dui daarop dat die ervaring van probleemgedrag in die skool toeneem het en leerders

hul skoolomgewing as minder veilig beskou het. Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die portuurstelsel 'n voorkomende effek gehad het ten opsigte van probleemgedrag soos misdaad, geweld, dwelmhandel en diefstal in die skole.

6.2.4 Psigiese welsyn

Die studie het aangedui dat 86% van die leerders oor die algemeen gelukkig is en lewenstevredenheid ervaar. Vyf en vyftig persent het gemeld dat hulle in meeste omstandighede seker van hulself voel en 67% het aangedui dat hul oor die algemeen goed voel oor hulself. Hierdie hoë persentasie is reeds tydens die voormeting gerapporteer, wat dit moeilik maak om betekenisvolle verskille ten opsigte van psigiese welsyn in die nameting te bespeur. Uit hierdie navorsing kan verder afgelei word dat alhoewel die meerderheid leerders van mening was dat hul sielkundige welsyn ervaar, daar verskeie emosionele probleme onder hulle bestaan. Ongeveer sestig persent van die leerders was van mening dat hulle nie weet hoe om ontstellende probleme te hanteer nie, 31% het gemeld dat hul sukkel om hul humeur te beteuel en 41% leerders bekommer hulself oor baie dinge. Een derde het gerapporteer dat daar iets skort met hulle en dat hul skaam en onseker voel in die teenwoordigheid van ander mense. 'n Verdere 59% het aangetoon dat hul baie aspekte aan hulself sou wou verander om meer aanvaarbaar te wees, wat 'n aanduiding kan wees van 'n lae selfkonsep, wat op sy beurt leerders meer kwesbaar kan maak vir groepsdruk en hoë-risikogedrag. Leerders se persepsie van hul huislike omstandighede en gesinslede was oor die algemeen positief.

Die skaaltellings ten opsigte van psigiese welsyn was in die nameting betekenisvol hoër vir die eksperimentele groep in vergelyking met die kontrolegroep. Hierdie bevinding word gemaak op grond van die feit dat die eksperimentele en kontrolegroepe tydens die voormeting vergelykbaar was met dieselfde meting. Die leerders in die eksperimentele groep se psigiese welsyn het tydens die nameting egter nie verswak nie, terwyl die kontrolegroep waar geen intervensie plaasgevind het nie, beduidend ($p < 0,05$)

verswak het. Die alternatiewe hipotese is aanvaar en die afleiding word gemaak dat die portuurhulpstelsel 'n bydrae gelewer het in die handhawing van positiewe psigiese welsyn.

6.2.5 Ervaring van die skoolklimaat

Vanuit die studie blyk dit dat 'n groot aantal leerders (ongeveer 75%), die skoolklimaat as positief geëvalueer het. Alhoewel die meerderheid leerders gelukkig in hul skool was en aangedui het dat duidelike skoolreëls bestaan, het 62% gemeld dat negatiewe groepsdruk in die skool teenwoordig is. Sestig persent van die leerders was verder van mening dat onderwysers dikwels die leerders in die klas moet kalmeer.

Die portuurstelsel se effek op die skoolklimaat is geëvalueer deur te kyk na verskeie oortyd in die twee groepe, onafhanklik van mekaar. Daar is 'n statisties betekenisvolle verskil op die 5% vlak van betekenisvolheid gevind tussen die kontrolegroep se voor- en nameting. Die kontrolegroep se ervaring van die skoolklimaat het meer negatief geword by die nameting, terwyl dit by die eksperimentele groep oortyd dieselfde gebly het, wat beteken dat die alternatiewe hipotese in hierdie geval aanvaar word. Daar bestaan 'n normale tendens onder leerders dat druk aan die einde van die skooljaar toeneem, wat gedrag meer negatief kan beïnvloed. Die gevolgtrekking word gemaak dat die portuurhulpstelsel 'n bydrae gelewer het dat leerders se ervaring van die skoolklimaat konstant positief gebly het.

6.2.6 Evaluering van substansmisbruik

Uit die navorsing blyk dit dat 20% leerders alkohol en 7% onwettige dwelmiddels in die afgelope 30 dae gebruik het. Sewentig persent leerders het aangetoon dat sommige van hul vriende alkohol gebruik en 26% het verder gemeld dat sommige van hul vriende dwelms gebruik. Dit verteenwoordig die mate van groepsdruk wat bestaan en die persepsie van die aanvaarbaarheid van die gedrag in die portuurgroep. As die ouderdom

van die leerders inaggeneem word, dan is daar wel 'n probleem in die groep ten opsigte van alkoholgebruik.

Vanuit die Chi-kwadraat berekeninge blyk dit dat daar 'n beduidende verskil ($p < 0,001$) in alkoholgebruik die afgelope 30 dae tussen die twee groepe was. In beide groepe was daar 'n verhoging in alkoholgebruik. Leerders in die eksperimentele en kontrolegroepe het verder betekenisvol van mekaar verskil ten opsigte van oormatige drankgebruik die afgelope dertig dae.

Daar was 'n betekenisvolle verskil tussen die eksperimentele en kontrole groep ($p < 0,001$), ten opsigte van leerders se persepsie van drankgebruik. In die kontrolegroep was daar 'n verhoging in hierdie persepsie tussen die voor- en nameting, terwyl die reaksie van die eksperimentele groep konstant gebly het tussen die voor- en natoets.

Hoewel daar nie verskille in dwelmgebruik tussen die groepe was nie, is verskille wel gevind ten opsigte van die persepsie van dwelmgebruik. Daar was telkens 'n groter verhoging by die kontrolegroep as by die eksperimentele groep se nameting. 'n Hoë aantal leerders het in beide die voor- en nameting van die eksperimentele en kontrolegroepe gerapporteer dat ouerlike straf toegedien sal word, indien die ouers sou uitvind dat die leerders substansies gebruik.

Vanweë die feit dat daar telkens 'n groter verhoging in die kontrolegroep plaasgevind het ten opsigte van algemene substansgebruik, asook die persepsie van groepsnorm ten opsigte van substansgebruik, word daar vermoed dat die portuurhulpstelsel moontlik 'n voorkomende effek gehad het of dit kan bloot toegeskryf word aan die steekproef eienskappe. Die nulhipotese word egter in hierdie instansie aanvaar, omrede die hulpstelsel nie 'n wesentliche bydrae gelewer het in die vermindering van substansmisbruik nie.

6.2.7 Evaluering van hoë-risiko seksuele gedrag

Sewe en dertig persent leerders het aangetoon dat hul al seksueel aktief was en 16% was die laaste drie maande aktief. Een en twintig persent van die seksueel ervare leerders het nie elke keer 'n kondoom gebruik tydens seksuele omgang nie, wat leerders onder 'n hoë risiko plaas om MIV/VIGS op te doen. Leerders se eerste seksuele omgang het hoofsaaklik tussen die ouderdom 16 en 18 jaar voorgekom en hul persepsie van vriende se seksuele ervaring is baie hoog.

Daar was 'n statisties betekenisvolle verskil tussen die eksperimentele en kontrolegroep ($p < 0,001$) ten opsigte van die vlak van seksuele ervaring. In die kontrolegroep was daar meer leerders wat seksueel ervare was in die nometing, terwyl die vlak van leerders se seksuele ervaring min of meer dieselfde gebly het in die eksperimentele groep. Daar was verder 'n betekenisvolle toename ($p < 0,001$) in die vlak van seksuele aktiwiteit die laaste 30 dae in die kontrolegroep maar nie in die eksperimentele groep nie. Dit kan moontlik toegeskryf word aan steekproefveranderlikes of impliseer dat die intervensie 'n voorkomende effek het wat die normale tendens van meer seksueel betrokke raak met ouderdom, verbreek.

'n Hoë persentasie van meer as 60% van die leerders het hul vriende as seksueel ervare beskou. Die leerders se persepsie van hul vriende se seksuele aktiwiteite, gee 'n indikasie van die waargenome groepsnorm. Die waargenome groepsnorm het oor 18 maande dieselfde gebly vir die eksperimentele groep, terwyl dit betekenisvol verhoog het ($p < 0,001$) by die kontrolegroep.

Die alternatiewe hipotese is aanvaar en die gevolgtrekking word gemaak dat die portuurondersteuningstelsel 'n voorkomende effek gehad het in die hoë-risiko seksuele gedrag van leerders.

6.2.8 Funkisionering van die portuurondersteuningstelsel

Die doel van implementering van die portuurondersteuningstelsel was om 'n standhoudende struktuur in die skole te ontwikkel, wat 'n versorgende klimaat in die skole kan bevorder en 'n positiewe impak op leerders se gedragspatrone kan hê.

- 68% leerders het aangetoon dat hul bewus is van 'n portuurondersteuningstelsel in die skool; en
- Ongeveer 40% leerders het gerapporteer dat hul gebruik gemaak het van die portuurondersteuningstelsel.

Uit die gebruik en evaluering van die stelsel, blyk dit dat al die leerders nie bewus was van die stelsel nie en dat 'n klein aantal leerders dit gebruik het, wat die statistiese resultate van die navorsing kon beïnvloed. Dit kan moontlik begrip bevorder vir hoekom die stelsel nie 'n statisties betekenisvolle impak op die skool as geheel gehad het ten opsigte van al die gestelde doelwitte nie. Dit blyk verder dat die stelsel nog nie optimaal in die skole geïmplementeer is en suksesvol bemark is nie. 'n Waarskynlike rede dat min leerders die stelsel gebruik het, kan wees dat hul die portuurondersteuners nog nie as geskikte rolmodelle beskou nie en ondersteuners nie genoegsaam vertrou nie, of bloot skaam is om hul probleme te bespreek. Die alternatiewe hipotese is ten gunste van die nul-hipotese aanvaar.

'n Groot persentasie leerders het die stelsel as 'n positiewe intervensie geëvalueer en gemeld dat dit 'n noodsaaklike funksie in skole verrig.

6.2.9 Ervaring van die portuurondersteuningstelsel

Die oop vrae wat aan leerders gestel is, het die ervaring van die portuurstelsel geëvalueer en verteenwoordig die kwalitatiewe deel van die studie. Dit is behulpsaam om die kwantitatiewe aspekte van die studie beter toe te lig.

Die algemene persepsie met betrekking tot die funksionering van die stelsel in skole is hoofsaaklik positief.

Die swak organisering en implementering van die stelsel asook ondersteuners se onvermoë om leerders se probleme konfidensieël te hanteer, is as die grootste probleme rakende die portuurstelsel uitgelig.

Die stelsel kan beter bemark word en met verdere ondersteuning kan die portuurondersteuners gehelp word om 'n groter impak op die skool te hê. Daar moet ook gepoog word om onderwysers meer betrokke te kry. Indien die stelsel beter geïmplementeer word, kan dit beter in die skole funksioneer en 'n groter impak op hoë-risikogedrag en algemene welsyn onder adolessente meebring. Die mees algemene probleme wat leerders graag met portuurondersteuners sou wou bespreek, sluit onder andere in verhoudings met die teenoorgestelde geslag, algemene skool- en persoonlike probleme, persoonlike belangstellings en emosies, gesinsprobleme en aspekte rondom seksualiteit. 'n Definitiewe behoefte aan gespreksvoering oor intieme aangeleenthede bestaan dus onder adolessente.

Alhoewel die portuurondersteuners baie uitdagings tydens die implementeringsproses ervaar het en die portuurondersteuningstelsel na 18 maande nie optimaal in al die skole geïmplementeer is nie, blyk dit dat daar reeds 'n positiewe gesindheid in die skool bestaan oor die moontlikhede van die stelsel. Die intervensie het ook reeds 'n waardevolle impak in sommige van die skole gehad.

6.2.10 Opsomming van die resultate

Die hipotese in die studie was dat die portuurondersteuningstelsel 'n voorkomende effek sou hê in hoë-risiko seksuele gedrag, substansmisbruik en misdaad in skole. 'n Verdere hipotese was dat die stelsel 'n positiewe effek kan hê op adolessente se psigiese welsyn, persoonlike kontrole van risiko en ervaring van die skoolklimaat.

Vanuit die empiriese data blyk dit dat die nul-hipoteses ten opsigte van persoonlike kontrole en substansmisbruik onder adolessente, nie verwerp kan word ten gunste van die alternatiewe hipoteses nie. Dit beteken dat daar nie 'n statisties beduidende verskil bestaan tussen metings van leerders voor- en na intervensie nie. Die alternatiewe hipotese word aanvaar ten opsigte van psigiese welsyn, skoolklimaat, hoë-risiko seksuele gedrag en probleemgedrag in skole. Die gevolgtrekking word dus gemaak dat die portuurondersteuningstelsel wel 'n impak gehad het op hoë-risiko seksuele gedrag, psigiese welsyn, probleemgedrag en leerders se ervaring van die sosiale skoolklimaat, deurdat dit konstant positief gebly het by die intervensie groep, terwyl dit verhoog het in die kontrolegroep. 'n Verdere hipotese is vir hierdie studie gestel, naamlik dat leerders bewus is van portuurondersteuning in die skool en gebruik maak daarvan. Hier word die alternatiewe hipotese aanvaar, omdat ongeveer 66% leerders bewus is van portuurondersteuning in hul skole en 40% aandui dat hulle dit gebruik het en uit die kwalitatiewe data blyk dit dat 60% van die leerders 'n positiewe mening oor die portuurhulpstelsel gehad het

Volgens Keating et al. (2002) is min navorsing beskikbaar wat daarin geslaag het om portuurondersteuningsprogramme se effektiwiteit te evalueer. Hulle studie wat in Amerika uitgevoer is, ondersteun die positiewe invloed en voorkomende effek van portuurondersteuningsprogramme. Hulle het bevind dat misdaad en substansmisbruik afgeneem het by die intervensiegroep, terwyl daar 'n toename in psigiese welsyn plaasgevind het. Hoewel daar in die teenswoordige studie nie 'n vermindering in substansmisbruik gevind is nie, het die eksperimentele groep se persepsie van misdaad in die skool konstant gebly, terwyl positiewe psigiese welsyn deur die hulpstelsel gehandhaaf is.

Ooreenstemmend met die huidige navorsingsresultate het Wasserstein en La Greca (1996), bevind dat portuurondersteuning die potensiaal het om negatiewe gedrag by adolessente teen te werk. Myrick en Erney (1985) is van mening dat portuurondersteuning adolessente aanmoedig om meer verantwoordelikheid vir hul gedrag te aanvaar. Hoewel daar in hierdie

navorsing nie 'n statisties betekenisvolle impak op persoonlike kontrole van risiko gevind is nie, het die portuurstelsel 'n voorkomende effek gehad in risiko seksuele gedrag van leerders. In 'n studie deur Quarmby (1993), het adolessente portuurhulp hoog aangeslaan as 'n hulpmeganisme in die hantering van trauma.

Die studie deur Royse (1998) het in teenstelling met bogemelde, geen betekenisvolle verskille gevind tussen die eksperimentele en kontrolegroepe op die veranderlikes selfbeeld, houdings teenoor alkohol en dwelms, akademiese prestasie, skoolbywoning en dissiplinêre oortredings nie. Hieruit blyk dit dat navorsing variënde resultate in terme van programsukses oplewer.

In terme van die sisteemteorie laat 'n sisteem stadige, stelselmatige en klein veranderinge toe en bied weerstand teen groot en té skielike veranderinge. Die portuurondersteuningstelsel beskik dus oor potensiaal, omrede daar klein, positiewe veranderinge oor tyd by die eksperimentele skole plaasgevind het en 'n beduidende verswakking het by die kontrolegroep plaasgevind. Die positiewe veranderinge was nie in terme van al die gestelde doelwitte statisties betekenisvol nie, omrede implementering en bemaking van die stelsel nie optimaal was en die hele skool nog nie bewus was, of gebruik gemaak het van die stelsel nie. Die veranderinge was verder klein en stelselmatig, wat die meting van statisties betekenisvolle verandering beïnvloed. Die instel van 'n portuurhulpstelsel veroorsaak 'n versteuring in die ekwilibrium. Portuurondersteuners moet rolle uitsorteer en 'n plek in die skoolsisteem vind, voordat dit werklik 'n effek op leerders en hoë-risikogedrag kan hê. Hulle kan 'n verandering vanuit die portuurgroep laat plaasvind. Die klein veranderinge wat wel plaasgevind het, is 'n aanduiding dat die portuurondersteuningstelsel deur die skoolsisteem aanvaar word en is verder 'n voorspelling dat 'n groter impak op die langtermyn in skole as geheel vermag kan word. Die stelsel het verder die potensiaal om adolessente te bemagtig en toe te rus met lewensvaardighede, wat hul saam met hul kan neem selfs na voltooiing van hul skoolloopbaan, ten einde die algemene eise van die lewe te hanteer.

Uit die studie blyk dit dat die portuurondersteuningstelsel as 'n ondersteunende struktuur funksioneer, hulp aan die leerders bied en in sommige gevalle stabiliteit handhaaf.

Daar word verder afgelei dat dit 'n voorkomende effek het op hoë-risikogedrag en beskermende grense teen portuurgroepsdruk kan vorm. Indien die stelsel optimaal geïmplementeer en gehandhaaf kan word, kan portuurondersteuners effektief ondersteun word en kan hulle in die toekoms hul volle potensiaal bereik. Beter samewerking van die skoolpersoneel en beheerliggaam asook doeltreffende bemerking, kan effektiewe funksionering bevorder.

6.3 Bespreking van beperkings in die navorsing

In hierdie afdeling sal die navorsingsmetodologie wat vir hierdie studie gebruik is, geëvalueer word.

➤ Steekproef:

Die steekproef het bestaan uit vier eksperimentele en vier kontrole skole in die Tshwane-omgewing. Die nameting het oor die algemeen uit 'n groter aantal leerders bestaan as die voormeting. Daar het verder taalverskille tussen die vier groepe bestaan, wat die resultate kon beïnvloed het in die sin dat leerders die vrae wat in Engels gestel was, nie almal dieselfde geïnterpreteer het nie. Die steekproef opsigself kon dus die navorsingsresultate beïnvloed het.

'n Gestratifiseerde steekproef van een klas per graadgroep in elke skool is gebruik as verteenwoordigend van die leerders in elke skool. Dieselfde seleksie-metode is gebruik in die voor- en natoetse, alhoewel verskillende leerders gebruik was. Daar is nie longitudinaal na individuele ontwikkeling gekyk nie, maar twee kruissnitte studies is van die skoolgemeenskappe gemaak met die aanname dat die groepe 'n verteenwoordiging is van die skoolgemeenskap. Die keuse van die steekproef kon dus die resultate beïnvloed het.

➤ **Die navorsingsontwerp:**

'n Kwasi-eksperimentele kontrolegroepontwerp is gebruik waarvan die respondente van die onderskeie voor- en nametingsgroepe nie afgepaar is nie, wat die gebruik van statistiese metodes beïnvloed of beperk het en veroorsaak het dat verandering nie oor tyd by individue gevolg kon word nie. 'n Longitudinale ontwerp kan die langtermyn-effek van die portuurondersteuningsprogram meet.

➤ **Insluiting van meer kwalitatiewe data**

Die data-insamelingstegnieke wat gebruik is, het 'n groot hoeveelheid kwantitatiewe data ten opsigte van die respondente vasgevang en baie min kwalitatiewe inligting ingesamel. Vanweë die kompleksiteit van menslike gedrag wat nie altyd kwantitatief gemeet kan word nie, kan groter klem op kwalitatiewe data aanvullend wees. Toekomstige navorsers kan strew na 'n betekenisvolle kombinasie van beide kwantitatiewe- en kwalitatiewe tegnieke en hierdie multidimensionele benadering behoort dan data te voorsien, waarvan die geldigheid en betroubaarheid verhoog word. Ter aanvulling kan studies soortgelyk aan dié wat onderneem is deur Gentry en Benenson (1993), Schmitz (1994) en Sliedrecht (1995), waarin terugvoering oor deelnemers se gedrag vanaf ouers en onderwysers ingesluit is, voordelig wees in die voorsiening van verdere inligting aangaande die effekte van die program.

➤ **Die programinhoud**

Vanuit die navorsingsresultate blyk dit dat die adolessente probleme ondervind het met verhoudings met die teenoorgestelde geslag, persoonlike-, skoolverwante- en gesinsprobleme. Dit word aanbeveel dat toekomstige intervensieprogramme 'n probleemoplossingsmodel inkorporeer wat aan leerders die stappe van probleemoplossing kan leer, identifisering van die probleem, die vind van verskeie oplossings, 'n keuse van een oplossing en

die uitprobeer daarvan, asook evaluering van die gevolg (Bender, 2002). Probleemoplossingsoefeninge kan individueel of in groepe plaasvind, binne 'n atmosfeer van pret, spel, verkenning en ontdekking.

6.4 Aanbevelings wat uit hierdie studie voortvloei

Meer direkte aandag aan substansgebruik moet gegee word en die aanleer van vaardighede kan meer prominent wees. Meer ondersteuning kan aan adolessente beskikbaar gestel word en portuurondersteuners kan meer tyd in die skool kry. Leerders kan byvoorbeeld formele sessies in die skool kry waarin hulle hul kennis kan deel en lewensvaardighede demonstreer.

Liggaamsbeeld en selfkonsep is goeie voorspellers van kognitiewe funksionering (Herbst, 1994). Dit word aanbeveel dat toekomstige programme meer daarop fokus om leerders te help om goed te voel oor hulself en hul pogings om probleme op te los.

'n Aanbeveling aangaande portuurondersteuningsprogramontwikkeling, is dat navorsers in Suid-Afrika 'n data-basis behoort te ontwikkel van bestaande portuurondersteuningsprogramme wat spesifiek ontwikkel was vir benadeelde of minder bevoorregte skoolgemeenskappe en leerders. Indien daar beter samewerking plaasvind tussen verskeie organisasies (dit wil sê die belanghebbende partye), sal daar meer interaksie ten opsigte van ontwikkeling, implementering en navorsing oor progameffektiwiteit plaasvind (Spodek & Saracho, 1996).

Die belangrikste uitdagings tydens die implementering van die stelsel behels die volgende:

- Portuurondersteuners benodig voortdurende ondersteuning om hul te motiveer en te help in die hantering van persoonlike kwessies, asook met die hantering van die portuurgroep se probleme. Vir die eerste twee jaar van implementering kan die studente-fasiliteerders hierdie

ondersteuning bied, waarna die onderwysers hierdie funksie moet oorneem ten einde die intervensie instand te hou (Visser, 2004);

- Onderwysers moet aangemoedig word om meer by die hulpstelsel betrokke te raak en leerders met emosionele probleme te ondersteun. Johnson, Vergnani en Chopra (2002) beklemtoon die belangrikheid van ondersteuning en deelname deur skoolhoofde en onderwysers, asook die bestaan van 'n grondige skoolgebaseerde beleid wat sogenaamde intervensies ondersteun;
- Die portuurondersteuners benodig gemeenskapshulpbronne waarheen leerders met ernstige probleme verwys kan word. Sonder 'n ondersteunende verwysingsnetwerk, kan die portuurondersteuners oorbelaai word, of kan hul nie doeltreffende bystand en ondersteuning aan hul portuurgroep bied nie (Visser, 2004);
- Portuurondersteuners benodig verder 'n gesonde skoolomgewing wat bevorderend is tot die gesonde gedragspatrone wat hul poog om te bevorder (Campbell & Foulis 2002). Die komplekse prosesse wat huidiglik in die opvoedkundige sisteem plaasvind, binne 'n proses van herstrukturering en verandering, is nie bydraend tot 'n gesonde sisteem nie. Die hooftokus in die opvoedkundige sisteem is huidiglik op die verbetering van akademiese standaarde in skole en beperkte hulpbronne is beskikbaar om gesonde gedragspatrone onder leerders te bevorder; en
- Magnani in Campbell en Foulis (2002) is van mening dat multi-vlak faktore 'n impak het op hoë-risikogedrag onder jongmense. Dit is onwaarskynlik dat enkel intervensies hoë-risikogedrag sal verander, vanweë die komplekse interaksie van geslag, portuurinvloed en sosio-demografiese faktore wat 'n impak het op hoë-risikogedrag soos misdaad, substansmisbruik, seksuele verhoudings en MIV-verspreiding.

6.5 Die bydrae van die studie tot die sielkunde as wetenskap

Met hierdie navorsing is daar gepoog om 'n bydrae te lewer tot die relatiewe klein korpus van studies in Suid-Afrika, ten opsigte van die effektiwiteit van portuurondersteuningstelsels in skole. Portuurondersteuning is nog 'n ontwikkelende benadering binne die konteks van die onderwysbedeling in Suid-Afrika. Dit is 'n intervensie om benadeelde of minderbevoorregte leerders in staat te stel om aktief deel te neem aan hul eie bemagtiging en opheffing van lewens en algemene welsyn. Hierdie studie kan as 'n loodstudie beskryf word.

6.6 Opsomming

Hierdie hoofstuk het die gevolgtrekkings en aanbevelings wat verkry is vanaf die bespreking van die studie se resultate, uiteengesit.

Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat die portuurondersteuningstelsel moontlik wel 'n bydrae gelewer het in die skool, deur vlakke van hoë-risikogedrag konstant te hou, terwyl die gedrag in die kontrolegroepe verhoog het.

VERWYSINGSLYS

Bailey, K.D. (1982). *Methods of Social Research*. New York: The Free Press.

Balk, D. (1995). *Adolescent development: Early through late adolescence*. New York: Brookes/Cole Publishing Co.

Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (2000). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. New York: MHS.

Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. New York: Dutton.

Becvar, D. S. & Becvar, R. J. (1996). *Family therapy: A systemic integration* (third edition). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Beeld (2000). *Wêreldbank gaan meer geld aan VIGS bestee*. Beeld, 19/4/2000, p. 4.

Bender, C.J.G. (2002). *A life skills programme for learners in the senior phase: a social work perspective*. Masters Dissertation. Pretoria: University of Pretoria.

Bergh, G. (1984). *Die invloed van die portuurgroep op die identiteitsvestiging van die adolessente seun*. MA Dissertasie. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Bless, S. & Higson-Smith, C. (1995). *Social Research Methods: An African Perspective*. Juta and Co. Limited: Kenwyn. *The ecology of human development*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Blocher, D.H. (1987). *The professional counselor*. New York: MacMillan.

- Bo, I. (1994). The social cultural environment as a source of support. In F. Nestmann & K. Hurrelmann (Eds.), *Social Networks and Social Support in childhood and adolescence*. Berlin: Walter de Günter.
- Breakwell, G.M., Hammond, S., Fife-Shaw, C. (1998). *Research Methods in Psychology*. London: Sage Publications Ltd.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Campbell, C. & Foulis, C. (2002). Creating contexts that support youth led HIV prevention in schools. *Society in Transition*, 33(3), 339-356.
- Campbell, C. & MacPhail, C. (2002). Peer education, gender and the development of critical consciousness: participatory. HIV prevention by South African youth. *Social Science and medicine*, 55 (2), 331-345.
- Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.
- Capra, F. (1997). *The web of life, a new synthesis of mind and matter*. London: Flaming.
- Cheetham, J. Fuller, R. Mclvor, G. & Petch, A. (1992). *Evaluating Social Work Effectiveness*. Buckingham: Open Press University.
- Dalton, J.H. Elias, M.J. & Wandersman, A. (2001). *Community Psychology, linking individuals and communities*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc.
- Departement Kriminologie, Universiteit van Suid-Afrika. (2002). *Jeugbeleid*. Available: <http://www.polity.org.za/govdocs/policy/chapter 3.htm 1> (03/03/2002).

Department of Education, (1997). Quality Education for all, overcoming barriers to learning and development. *Report of the National Commission on Special Needs in Education and Training and National Committee on Education Support Services*. Pretoria: Department of Education.

De Vos, A.S., Schurink, E.M. & Strydom, H. (1998). The nature of research in the caring professions. In De Vos, A. (Ed.). *Research at the grassroots: A primer for the caring professions*. Pretoria: J.L. van Schaik.

Dickson-Tetteh, K. & Ladha, S. (2000). *Youth health. South African health review, 2000*. Available:

<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/whatisar.html> (09/11/2003).

DiClemente, R.J. (1992). *Adolescents and AIDS, a generation in jeopardy*. Newbury Park: Sage.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. (1999). The development of education support services in South Africa the process of transition: goals and strategies. *South African Journal of Education*, 15(1), 52-57.

Dube, N. & Wilson, D. (1995). Peer education programmes among HIV-vulnerable communities in Southern Africa. In B. Williams & C. Campbell (Eds.), *HIV/AIDS management in South Africa: priorities for the mining industry (p. 30-41)*. Johannesburg: Epidemiology Research Unit.

Duffy, K.G. & Wong, F.Y. (1996). *Community Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Effendi, K. & Commys, C. (2001). *Peer counseling*. The center for the study of violence and reconciliation.

Eggert, L.L., Seyl, C.D. & Nicholas, L.J. (1990). Effects of a school-based prevention program for potential high school dropouts and drug abusers. *International Journal of the Addictions*, 25(7), 773-801.

Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Garner, D. & Steinmetz, A.M. (1991). *Doing qualitative research: Circles within circles*. London: The Falmer Press.

Flisher, A.J., Roberts, M.M. & Blignaut, R.J. (1992). Youth attending Cape Peninsula day hospitals, sexual behaviour and missed opportunities for contraception counselling. *South African Medical Journal*, 82, 104-106.

Flisher, A.J., Ziervogel, C.F., Chalton, D.O., Leger, P.H. & Robertson, B.A. (1993). Risk-taking behaviour of Cape Peninsula high-school students: Part IV Alcohol use. *South African Medical Journal*, 83, 483-485.

Flisher, A.J., Ziervogel, C.F., Chalton, D.O., Leger, P.H. & Robertson, B.A. (1996). Risk-taking behaviour of Cape Peninsula high-school students: Part IX. Evidence for a syndrome of adolescent risk behaviour. *South African Medical Journal*, 86, 1090-1093.

Fourie, G. (1996). *The development of a psycho-educational programme to empower primary school teachers*. Masters Dissertation. Pretoria: University of Pretoria.

Fraser, M.W. (1996). Aggressive behaviour in childhood and early adolescence: An ecological-developmental perspective on youth violence. *Social Work*, 41(4), 347-361.

French, W.L. & Bell, C.H. Jr. (1978). *Organization development* (second edition). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Gentry, D.B. & Benenson, W.A. (1993). School-to-Home transfer of conflict management skills among school-aged children. *Families in Society: The Journal of Contemporary Services*, 74(2), 67-73.

Gouws, E. & Kruger, N. (1994). *The adolescent: An educational perspective*. Durban: Butterworths.

Grinnell, R.M. (1997). *Social Work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. Illinois: F.E. Peacock Publishers, Inc.

Hanson, B. G. (1995). *General systems theory beginning with wholes*. Toronto: Taylor & Francis.

Hawkins, J.D. & Nederhood, B. (1995). *Handbook for evaluating drug and alcohol prevention programs, staff/team evaluation of prevention programs*. Rockville: Office for substance abuse prevention, US Department of Health and Human Services.

Herbst, I. (1994). *Meetinstrument vir kleuters*. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje Vrystaat.

Heller, K., Price, R.H., Reinhartz, S., Riger, S., Wandersman, A. & D'Aunno, T.A. (1984). *Psychology and community change: Challenges of the future*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Hickson, J. & Mokhobo, D. (1992). Combatting in AIDS in Africa: Cultural barriers to effective prevention and treatment. *Journal of multicultural counselling and development*, 20, 11-22.

Horizons, A. (1999). *Peer education HIV/AIDS: past experience, future directions*. Kingston: Discussion document developed by Horizons, Population Council, the Jamaican Ministry of Health, PATH, AIDS-mark/PSI, IMPACT/FHI and UNAID.

Hurlock, E. B. (1988). *Developmental psychology*. New York: McGraw-Hill.

Huysamen, G.K. (1994). *Methodology for the social and behavioral sciences*. Pretoria: Sigma Press.

Irwin, C.E. Jr. & Vaughn, E. (1988). Psychosocial context of adolescent development. Study group report. *Journal of Adolescent Health Care*, 9(6 Supplement), 11S-10S.

Jessor, R., Donovan, J.E., Costa, F. (1996). Personality, perceived life chances, and adolescent behaviour. In: K. Hurrelman & S. Hamilton (Eds.). *Social problems and social contexts in adolescence: Perspectives across boundaries*. New York: Aldine de Gruyter.

James-Troare, T., Magnani, R., Murray, N., Senderowitz, J., Speizer, I. & Stewart, L. (2003). *YouthNet Publications*. Available: www.fhi.org/youthnet (2/09/2004).

Johnson, B., Vergnani T. & Chopra, M. (2002). *The challenges of introducing HIV/AIDS education into primary schools in South Africa*. XIV International AIDS Conference. Barcelona. ThPeF7940.

Jordan, C., Franklin, C. & Corcoran, K. (1993). Standardizing measuring instruments. In Grinnell Jnr., R.M. *Social work research and evaluation*. Illinois: F.E. Peacock Publishers.

Kasarim, M.I. (1995). Tiral use of the ecological model in school social work practice. *Social work* 3(1), 65-72.

Kaya, H.O. & Mabetoa, P. (1997). Knowledge and attitudes towards sexuality among black youth in South Africa. *Education and Society*, 15(1), 81-87.

Keating, L.M., Tomishima, M.A., Foster, S. & Alessandri, M. (2002) The effects of a mentoring program on at-risk youth. *Adolescence*, 37(148), 717-733.

Kerlinger, F.N. & Lee, H.B. (2000). *Foundations of behavioral research* (fourth edition). Fort Worth: Harcourt College Publishers.

King, J.A., Morris, L.L. & Fitz-Gibbon, C.T. (1987). *How to assess programme implementation*. California: Sage Publications.

Kumpfer, K.L., Shur, G.H., Ross, J.G., Bunnell, K.K., Librett J.J. & Millward, A.R (1993). *Measurements in prevention, a manual on selecting and using instruments to evaluate prevention programs*. Center for Substance Abuse and Mental Health Services Administration Technical Report 8. Rockville: US Department of Health and Human Services.

Levine, M. & Perkins, D.V. (1997). *Principles of community psychology, perspectives and applications* (second edition). New York: Oxford University Press.

Lombard, A. (1992). *Community work and community development*. Pretoria: HAUM Tertiary.

Lomax, P. (Ed.) (1991). *Managing better schools and colleges: the action research way*. BERA Dialogues 5. Clevedon: Multilingual Matters.

Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. (1998). *Menslike ontwikkeling* (tweede uitgawe). Pretoria: Kagiso Uitgewers.

MacPhail, C., & Campbell, C. (2000). *Factors influencing youth HIV transmission in a South African township*. Johannesburg: Unpublished report prepared for UNAIDS.

Mamburu, D.N. (2002). *The evaluation of the impact of a community empowerment programme on rural communities*. Masters Dissertation. Pretoria: Pretoria University.

Marlow, C. (1993). *Research methods for generalist social work*. California: Brooks/Cole Publishing Company.

- Massachusetts (1995). *1995 Massachusetts youth risk behavior survey results*. [on line]. Available: <http://info.doe.mass.edu/doedocs/yrb95111.html>. (08/07/2003).
- McLaughlin, C. (1999). Counselling in schools: looking back and looking forward. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 13-23.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis, an expanded sourcebook* (second edition). Thousand Oaks: Sage.
- Miller, J.G. & Miller, J.L. (1992). Cybernetics, general systems theory, and living systems theory. In R.L. Levine & H.E. Fitzgerald (Eds.): *Analysis of dynamic psychological systems (Vol 1): Basic approaches to general systems, dynamic systems and cybernetics* (p. 9-34). New York: Plenum Press.
- Miller, H.G., Turner, C.F. & Moses, L.E. (1991). Methodological issues in AIDS surveys. In S.L. Coyle, R.F. Boruch & C.F. Turner (Eds.), *Evaluating AIDS prevention programs, expanded edition. Panel on the Evaluation of AIDS interventions of the National Research Council* (p. 207-315). Washington DC: National Academy Press.
- Mindel, C.H. (1993). Instrument design. In Grinell Jnr. R.M. *Social work research and evaluation*. Illinois: F.E. Peacock Publishers.
- Monette, D.R., Sullivan, T.J. & De Jong, C.R. (1994). *Applied Social Research: Tool for the human services*. Forthworth: Harcourt Brace College.
- Moos, R.H. & Trickett, E.J. (1987). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto (CA): Consulting Psychologists Press.
- Morril, C.M., Leach, J.N., Radebaugh, R.M., Colby, S.J. & Johnson, D.E. (1987). Peer Helpers: Overview and caution. *International journal of adolescence and youth*, 1, 33-37.

Mouton, J. & Marais, H.C. (1990). *Basic concepts in the methodology of the social sciences*. Pretoria: HSRC.

Myrick, R.D. & Erney, T. (1985). *Youth helping youth: A handbook for training peer facilitators*. USA: Educational Media Corporation.

Myrick, R.D. & Sorenson, D.L. (1988). *Peer helping: A practical guide*. Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.

Neuman, L. (1997). *Social research methods, qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn & Bacon.

Newcomb, M. & McGee, L. (1989). Adolescent alcohol use and other delinquent behaviors: A one year longitudinal analysis controlling for sensation seeking. *Criminal Justice and Behavior*, 16(3), 345-369.

Olivier, M.A.J., Greyling, S. & Venter, D.J.L. (1997). Life skills in a changing society, with special reference to the adolescent. *South African Journal of Education*, 17(1), 24-28.

Orford, J. (1992). *Community psychology: Theory and practice*. New York: John Wiley & Sons.

Ozer, E.J., Weinstein, R.S., Maslach, C. & Siegel, D. (1997). Adolescent AIDS prevention in context: The impact of peer educator qualities and classroom environments on intervention efficacy. *American Journal of Community Psychology*, 25(3), 289-323.

Parry, C.D.H. (1998). Prevalence rates of alcohol, tobacco and other drug use among Cape Town students in grades 8 and 11. In: *The South African Community Epidemiology Network on Drug abuse. Monitoring alcohol and drug abuse trends, proceedings of the report back meeting*. 15 October, Pretoria (p. 60-65). Bellville: Medical Research Council.

Patton, M.Q. (1997). *Utilization-focused evaluation, the new century text* (third edition). Boston: Allyn & Bacon.

Plant, M. & Plant, M. (1992). *Risk-takers: Alcohol, drugs, sex and youth*. London: Tavistock/Routledge.

Plug, C., Louw, D.A., Gouws, L.A. & Meyer, W.F. (1997). *Verklarende en vertalende sielkunde woordeboek*. Johannesburg: Heinemann.

Printz, B.L., Shermis, M.D. & Webb, P.M. (1999). Stress-buffering factors related to adolescent coping: a path analysis. *Adolescence*, 34(16), 715-735.

Quarmby, D. (1993). Peer group counselling with bereaved adolescents. *British Journal of Guidance and Counselling*, 21 (2), 196-211.

Rachman, A.W. (1989). Identity group psychotherapy with adolescents: A reformulation. In F.J.C. Azima & L.H. Richmond (Eds.), *Adolescent group psychotherapy* (p. 21-43). Madison: International Universities Press, Inc.

Rappaport, J. & Simkins, R. (1992). Healing and empowerment through community narrative. In: K.I. Pargament, K.I. Maton & R.E. Hess (Eds.). *Religion and prevention in mental health : research, vision and action*.

Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.

Rice, F.P. (1991). *The adolescent, development, relationship and culture*. Boston: Allyn & Bacon.

Rossi, P.H. & Freeman, H.E. (1985). *Evaluation: A systematic approach* (third edition). Beverley Hills (CA): Sage.

Royce, D.D. (1991). *Research methods in social work Chicago*: Nellson Hall Publishers.

- Royce, D. (1998). Mentoring high-risk minority youth: Evaluation of the Brothers Project. *Adolescence*, 33 (129), Spring.
- Schmidt, J.J. (1999). *Counselling in schools: Essential services and comprehensive program* (third edition). USA: Allyn and Bacon.
- Schmitz, R. (1994). Teaching students to manage their conflicts. *Social Work in Education*, 16(2), 125-128.
- Schweigert, W.A. (1994). *Research methods and statistics for psychology*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Sherriffs, P. (1997). A time for review – HIV in a democratic South Africa. *Positive Outlook*, 4(3), 10-12.
- Shiel, P.J. (1999). *Predictor variables of adolescent risk-taking behaviour*. Unpublished Masters Dissertation. Pretoria: University of Pretoria.
- Sliedrecht, S. (1995). *Life skills for adolescence. Evaluative research on the quest programme*. Unpublished Master dissertation. Cape Town: University of Cape Town.
- Spodek, B. & Saracho, O.N. (1996). Culture and the early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 123, 1-13.
- Sprinthall, N.A. & Collins, W.A. (1995). *Adolescent psychology: A developmental view* (third edition). New York: McGraw-Hill Inc.
- Steyn, A.G.W., Smit, C.F., Du Toit, S.H.C. & Strasheim, C. (2000). *Moderne statistiek vir die praktyk*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Strydom, J. (2002). *Adolescente selfmoord en selfmoordgedrag : 'n pastoraal narratiewe beskouing*. Proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Topping, K. (1996). Reaching where adults cannot: Peer education and peer counselling. *Educational Psychology in Practice*, 11(4), 23-29.

Trickett, E.J. & Moos, R.H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 93-102.

Trickett, E.J. (1978). Towards a social-ecological conception of adolescent socialization: Normative data on contrasting types of public school classrooms. *Child Development*, 49, 408-414.

Trickett, E.J., Kelly, J.G. & Todd, D.M. (1972). The social environment of the high school: Guidelines for individual change and organizational redevelopment. In S.E. Golann & C. Eisdorfer (Eds.), *Handbook of Community Mental Health* (p. 331-406). New York: Appleton-Century-Crofts.

Tripodi, T. (1983). *Evaluative research for social work*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc.

Van der Merwe, A. (1996). Life skills education: Empowering pupils for the future. In P. Engelbrecht, S. Kriegler & M. Booyesen (Eds.), *Perspectives on learning difficulties, international concerns and South African realities* (p. 283-311). Pretoria: J.L. van Schaik.

Van Dyk, A.C. (2001). *HIV/AIDS care and counselling: a multidisciplinary approach* (second edition). Cape Town: Pearson Education South Africa.

Vaux, A. (1988). *Social support: theory, research and intervention*. New York: Praeger.

Visser, M. J. (2001). *Lewensvaardigheidsopleiding as MIV/VIGS voorkomingstrategie: 'n Sisteemteoretiese eveluering (Life skills training as HIV/AIDS preventive strategy)*. Proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Visser, M. J. (2004). *HIV/AIDS prevention and care through peer support in schools*. Paper presented at the 2nd African Conference on Social Aspects of HIV/AIDS Research.

Visser, M.J., Moleko, A.G. & (2002). *Introduction to Community Psychology*. Pretoria: U.P. Printers.

Visser, M., Small, P., Gradwell, L., Louw, C., Manasoe, P., Fauconnier, J., Kleinot, K., Louria, S., Roper, J. & Stark, B. (2002). *The implementation of peer education and support in schools to combat HIV/AIDS*. Paper at the African Conference for Social Aspects of HIV/AIDS Research: Promoting an African Alliance to mitigate the impact of the epidemic in Southern Africa. Pretoria: Human Sciences Research Council.

Warby, V. (2000). *Juvenile Criminals becoming more vicious*. Pretoria News, 19 July 2000.

Wassef, A., Mason, G., Lassiter Collins, M., O'Boyle, M., & Ingham, D. (1996). In search of effective programs to address students' emotional distress and behavioral problems – Part III: Student assessment of school-based support groups. *Adolescence*, 31(121), 757-777.

Wassef, A., Mason, G., Lassiter Collins, M., van Haalen, J. & Ingham, D. (1998). Effectiveness of one-year participation in school-based volunteer-facilitated peer support groups. *Adolescence*, Vol. 33, No. 129, Spring.

Wasserstein, S.B. & La Creca, A.M. (1996). Can peer support buffer against behavioral consequences of parental discord. *Journal of Clinical and Child Psychology*, 25(2), 177-182.

Weir-Smith, G. (2001). *WHO global initiative on primary prevention of substance abuse*. Research Report. Pretoria: Human Sciences Research Council.

Williams, B., MacPhail, C., & Campbell, C. (2000). *Relative risk of HIV infection amongst young men and women in a South African township*. London: Health Education Authority.

Aanhangsel A: Vraelys

LIFE SKILLS QUESTIONNAIRE

This is a questionnaire about you, how you feel and what you do. Please answer the questions as honestly as you can. There may be questions that make you feel uncomfortable. You may decide not to complete these questions. The information from the questionnaire will not be shared with anyone in your school.

Please use a pencil and mark the answers that apply the best to you.

Number:

Name of your school:

V1					1-4
V2	1				5
V3					6-7
V4					8

Information about yourself						
1. Are you a MALE or a FEMALE?	MALE	FEMALE	V5			9
2. How old are you?	_____ years		V6			10-11
3. In what grade are you?	Grade		V7			12-13
4. What is the language you mostly speak at home?			V8			14-15
5. Are you most of the time a HAPPY or an UNHAPPY person?	HAPPY	UNHAPPY	V9			16
6. I feel sure of myself in most situations	YES, AGREE	IN BETWEEN	NO, DISAGREE	V10		17
7. It is easy for me to express my feelings	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V11		18
8. People do not understand me	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V12		19
9. It is hard for me to enjoy my life	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V13		20
10. I know how to deal with upsetting problems	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V14		21
11. I really do not know what I am good at	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V15		22
12. I worry about many things	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V16		23
13. My classmates like me the way I am	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V17		24
14. It is hard for me to tell someone that I like him/her	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V18		25
15. I do not feel good about myself	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V19		26
16. I have a feeling that something is wrong with me	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V20		27
17. I feel lonely even when I am with people	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V21		28
18. I cannot concentrate when doing schoolwork	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V22		29
19. It is hard for me to accept myself the way I am	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V23		30
20. I think I am a good person	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V24		31
21. People say I am fun to be with	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V25		32
22. I trust in myself and my own abilities	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V26		33
23. I do not believe people who say nice things about me	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V27		34

24. I feel shy and unsure of myself when I am with other people	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V28		35
25. I would like to change many things about myself to like myself more	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V29		36
26. It feels impossible to deal with the problems I have	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V30		37
27. I feel life is not worth living	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V31		38
28. I cry every night	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V32		39
29. I enjoy the things I do	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V34		41
30. I have a good idea of what I want to do with my life	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V35		42
31. In most ways my life is close to my ideal	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V36		43
32. The conditions of my life are excellent	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V37		44
33. I am satisfied with my life	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V38		45
34. So far, I got the important things I want in life	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V39		46
35. If I could live my life over, I would change almost nothing	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V40		47
36. There is a relaxed atmosphere in my home	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V41		48
37. Punishment is unfair in my family	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V42		49
38. I think of running away from home for good	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V43		50
39. I have been punished at times that the bruises stayed for days	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V44		51
40. Sometimes I get so cross that I want to kill someone	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V45		52
41. I have difficulty controlling my anger	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V46		53

Information about substance use						
43. How many of your friends drink alcohol?	None	Some	Most	V48		55
44. Did you drink alcohol during the past 30 days – more than just a sip?	Yes	Sometimes	No	V49		56
45. Did you drink five or more drinks with alcohol on one day during the past 30 days?	Yes	Sometimes	No	V50		57
46. How many of your friends use drugs such as dagga (zol), cocaine, crack, mandrax (white pipe), LSD?	None	Some	Most	V51		58
47. Have you used drugs such as dagga (zol), cocaine, crack, mandrax (white pipe), LSD during the past 30 days?	Yes	Sometimes	No	V52		59
48. If your parents or caretakers find out that you were drinking alcohol or smoking dagga do you think you would get into trouble?	Yes	Sometimes	No	V53		60
Information about relationships						
This section deals with aspects of your private life. The information will be kept strictly confidential.						
If you wish you need not answer the questions.						
49. I feel pressured by my friends to have sex	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V54		61
50. I am able to refuse to have sex when I am not ready, even if it is with someone that I love	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V55		62
51. My friends practice safe sex	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V56		63
52. I will refuse sex if my partner does not want to use a condom	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V57		64
53. I decide for myself what is right and what is wrong even if my friends do not agree with me	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V58		65
54. I am at risk of contracting HIV/AIDS	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V59		66
55. How many of your friends are sexually experienced?	NONE	SOME	MOST	V60		67
56. Have you ever had a sexual relationship?	YES	NO	?	V61		68
If your answer on question 56 is NO, please continue with question 63.						
If your answer is YES, please answer the following questions as well.						
57. How old were you when you had sexual intercourse for the first time? Choose the correct age						
11 years or younger	1			V62		69
12-13 years	2					
14-15 years	3					
16-18 years	4					
58. Did you have sexual intercourse during the past 3 months?	Yes	No	Don't know?	V63		70
59. Did you have sexual intercourse with more than one partner during the past 3 months?	Yes	No	Don't know?	V64		71
60. Did you use a condom ever time when having sex during the past 3 months?	Yes	No	Don't know?	V65		72
61. Have you ever allowed sex against your will?	Yes	No	?	V66		73
						1
						2
						5
						6
						8

EVERYONE SHOULD FILL IN THIS SECTION AGAIN					
Information about behaviour					
63. I feel unsafe at school	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V68	9
64. I have seen people dealing drugs at our school the past 3 months	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V69	10
65. In the past 3 months my friends were involved in stealing or violent behaviour	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V70	11
66. If I knew I could get away with it, I would secretly take money from a stranger	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V71	12
In our school we have problems with:					
67. Gangs	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V72	13
68. Alcohol use	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V73	14
69. Drug use	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V74	15
70. Violence	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V75	16
71. Rape	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V76	17
72. Vandalism (breaking and hurting)	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V77	18
73. Stealing	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V78	19

Information about your school							
Please indicate how much you AGREE or DISAGREE with the following statements							
74. I like being in this school	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V79	20
75. This school is well organised	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V80	21
76. Students put a lot of energy into their schoolwork	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V81	22
77. Students in this school understand and support one another	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V82	23
78. Teachers take a personal interest in the students	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V83	24
79. I get a good education	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V84	25
80. The classes are often in an uproar and unorganized	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V85	26
81. Students try hard to improve their grades	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V86	27
82. Students do not care about each other	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V87	28
83. Students do not trust their teachers	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V88	29
84. What we learn in school is of no practical use	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V89	30

85. The school rules make it clear exactly what behaviour is expected of students in this school	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V90	31
86. Students do not do much work in classes	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V91	32
87. Students work together and help each other	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V92	33
88. Teachers go out of their way to help students	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V93	34
89. The school has a positive atmosphere	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V94	35
90. Students do not co-operate in classes	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V95	36
91. Students will sometimes do extra work on their own to improve their grade	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V96	37
92. Students get to know each other well	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V97	38
93. Teachers do not treat students with respect	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V98	39
94. What I learn in school, is valuable to me	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V99	40
95. The teacher often has to tell students to calm down in class	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V100	41
96. Students actively participate in class activities	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V101	42
97. Some students have a bad influence on others	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V102	43
98. Teachers care about the learners	Strongly agree	Agree	In between	Disagree	Strongly disagree	V103	44
Support in schools							

When I have a personal problem, I talk to:						
99. My parents or family members	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V105		45
100. A friend	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V106		46
101. A teacher	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V107		47
102. I choose not to talk about it	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V108		48
103. I wish I had someone to talk to	AGREE	IN BETWEEN	DISAGREE	V109		49

104. I know about the peer support system in the school	YES	NO	DON'T KNOW	V110		50
105. I have consulted a peer supporter	YES	NO	DON'T KNOW	V111		51
106. In my opinion, the peer support programme in my school is				V112		52
.....						54
.....						56

107. If I could talk to someone I trust about my life, I would talk about	V113 V114 V115		58 60 62
--	----------------------	--	----------------

Thank you for your participation and honesty. If you wish to speak to someone about your experiences, please write your name and a contact number here or on a piece of paper and hand it to the researcher. A counsellor will then contact you soon.